

Toolbox formatieve evaluatie

Hoe kunnen de peer- en zelfevaluatiemethodieken uit de toolbox formatieve evaluatie het leerproces van leerlingen in het moderne vreemdetalenonderwijs bevorderen?

Hoe kunnen de methodieken uit de toolbox formatieve evaluatie de motivatie van leerlingen verhogen in het moderne vreemdetalenonderwijs?

Auteurs: Lauren Claes en Hanne Verheyden
Promotor: An Leroy

Professionele bachelor Secundair onderwijs
Onderwijsgroep Lerarenopleiding
Academiejaar 2018-2019

VOORWOORD

Dit onderzoeksproject is het resultaat van een onderzoek dat werd uitgevoerd in het kader van het behalen van de “professionele bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs”. Voor het uitvoeren van het onderzoek kregen we in beperkte mate les over het onderwerp formatieve evaluatie en de invloed hiervan op het huidige onderwijs.

Dit onderwerp sprak ons beiden heel erg aan. We startten reeds tijdens de tweede stageperiode in ons tweede opleidingsjaar met het uittesten van formatieve evaluatietools tijdens de lessen die we gaven. Onder begeleiding van onze lectoren, An Leroy en Debbie De Neve, kregen we de ruimte om bestaande formatieve evaluatietools te verfijnen, waar nodig, en maakten we later deel uit van een groter project, namelijk de *Toolbox Formatieve Evaluatie*. Het zijn deze ervaringen die ervoor gezorgd hebben dat we ons nog meer wilden verdiepen in dit onderwerp.

Tijdens het tot stand komen van dit onderzoeksproject focusten we ons op formatieve evaluatie in het vreemdetalenonderwijs. De tools die gebruikt werden tijdens dit onderzoek, zijn online gebundeld in de *Toolbox Formatieve Evaluatie*. We kozen ervoor om in dit onderzoek de nadruk te leggen op feedback en motivatie, en de invloed hiervan op leerlingen in het moderne vreemdetalenonderwijs. Zowel feedback als motivatie zijn concepten die reeds ruimschoots onderzocht werden doorheen de geschiedenis. Deze eerdere studies hebben ons verschillende nieuwe inzichten doen verkrijgen over beide concepten.

We willen in dit voorwoord graag ook de ruimte nemen om de directie- en teamleden van de deelnemende scholen te bedanken voor hun deelname, hun inspanningen, de durf om zichzelf te filmen en voor het vrijmaken van waardevolle lestijd.

juni 2019

INHOUDSTAFEL

VOORWOORD	2
INLEIDING.....	6
DEEL 1: LITERATUURSTUDIE.....	7
1 ONDERZOEKSVRAGEN	7
1.1 FORMULEREN VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN	7
1.2 RELEVANTIE VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK	7
2 HET VERSCHIL TUSSEN FORMATIEVE EN SUMMATIEVE EVALUATIE.....	8
3 DE VOORDELEN VAN FORMATIEVE EVALUATIE IN DE ONDERWIJSPRAKTIJK.....	9
3.1 EFFECT OP DE LEERLINGEN	9
3.2 EFFECT OP DOCENTEN	9
4 MOTIVATIE	10
4.1 DEFINITIE VAN HET BEGRIP 'MOTIVATIE'	10
4.2 SOORTEN MOTIVATIE	10
4.3 ZELFREGULATIE	13
4.4 MOTIVATIE IN HET VREEMDETALENONDERWIJS.....	13
4.5 RELEVANTIE MET BETREKKING TOT DE ONDERZOEKSVRAAG	14
5 FEEDBACK.....	14
5.1 DEFINITIE VAN HET BEGRIP 'FEEDBACK'	14
5.2 DE DOELEN VAN FEEDBACK.....	15
5.3 HET BEANTWOORDEN VAN DE DRIE FEEDBACKVRAGEN	17
5.4 PEERFEEDBACK	18
5.5 IMPLEMENTATIE VAN FEEDBACK IN HET VREEMDETALENONDERWIJS	18
5.6 RELEVANTIE MET BETREKKING TOT DE ONDERZOEKSVRAAG	20

DEEL 2: PRAKTISCH DEEL	22
6 TOOLBOX FORMATIEVE EVALUATIE	22
6.1 DE DRIE PIJLERS.....	22
6.1.1 <i>Leren zichtbaar maken</i>	22
6.1.2 <i>Leren bijsturen</i>	23
6.1.3 <i>Leren in een veilig en stimulerend klimaat</i>	23
6.2 FICHES.....	23
7 METHODOLOGIE	23
7.1 DEELNEMENDE SCHOLEN	23
7.2 FOCUSGROEPEN	24
7.2.1 <i>Definitie focusgroep</i>	24
7.2.2 <i>De moderator</i>	25
7.2.3 <i>De focusgroep voorbereiden</i>	25
7.2.4 <i>De uitvoering</i>	26
7.3 BEELDBEGELEIDINGSSESSIES	27
7.3.1 <i>Definitie beeldbegeleidingssessies</i>	27
7.4 KWALITATIEVE ANALYSE VAN DE VERZAMELDE DATA	28
7.4.1 <i>Analyse van de focusgroep</i>	28
8 ANALYSE VAN DE GEBRUIKTE FICHES	29
8.1 INVLOED VAN PEER-ZELFEVALUATIEMETHODIEKEN OP LEERPROCES.....	29
8.2 INVLOED VAN METHODIEKEN OP MOTIVATIE VAN LEERLINGEN	33
BESLUIT	36
DANKWOORD	39
BIBLIOGRAFIE	40
BIJLAGE 1: VOORBEELDFICHE TERUG TE VINDEN OP TOOLBOX FORMATIEVE EVALUATIE	44
BIJLAGE 2: OVERZICHT VAN DE DEELNEMENDE LEERKRACHTEN	45
BIJLAGE 3: LEIDRAAD FOCUSGROEP DATAVERZAMELING FORMATIEVE EVALUATIE	46
BIJLAGE 4: ANALYSESHEMA WERKVORMEN GEBRUIKT IN INTERVIEWS	48
BIJLAGE 5: ANALYSESHEMA INTERVIEWS TOOLBOX VS. BEELDBEGELEIDINGSSESSIES	55

INLEIDING

Dit onderzoeksproject is opgedeeld in twee verschillende delen: een literatuurstudie en een praktisch deel.

In de literatuurstudie verduidelijken we een aantal belangrijke begrippen rond formatief evalueren. We formuleren onze onderzoeksvragen en bespreken de relevantie hiervan voor het moderne vreemdetalenonderwijs. Daarnaast lichten we de begrippen 'feedback' en 'motivatie' verder toe evenals de impact hiervan op het leren.

We baseerden deze literatuurstudie op vorige onderzoeken rond motivatie, feedback en evalueren om zo een beter beeld te krijgen van wat deze begrippen inhouden. In ons opzicht houdt deze informatie verband met onze onderzoeksvragen, die later toegelicht worden.

In het praktisch deel verduidelijken we de manier van werken. We lichten eerst de Toolbox Formatieve Evaluatie toe, die door alumni van de Karel de Grote-Hogeschool werd opgesteld en waar wij tijdens onze voorbije binnenlandse stages zelf mee aan de slag gingen. Vervolgens ligt de focus op de toegepaste onderzoeksmethodieken: focusgroepen en beeldbegeleidingssessies. We bespreken de voor- en nadelen van deze methoden en hoe deze in het onderzoek werden toegepast. Tot slot analyseerden we de verzamelde data om zo tot een goed onderbouwde conclusie te kunnen komen. Deze conclusie biedt tevens een antwoord op beide onderzoeksvragen.

DEEL 1: LITERATUURSTUDIE

1 ONDERZOEKSVRAGEN

1.1 Formuleren van de onderzoeksvragen

In dit onderzoeksproject trachten we antwoord te geven op twee onderzoeksvragen. Eerst en vooral ligt de focus op feedback: "Hoe kunnen peer- en zelfevaluatiemethodieken uit de toolbox formatieve evaluatie het leerproces van leerlingen in het modernevreemdetalenonderwijs bevorderen?"

Een andere vraag waar we onderzoek naar deden, focust op motivatie van leerlingen: "Hoe kunnen de methodieken uit de toolbox formatieve evaluatie de motivatie van leerlingen verhogen in het modernevreemdetalenonderwijs?"

De doelgroep voor beide onderzoeksvragen was oorspronkelijk de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs, maar aangezien we deelnemen aan een project dat reeds startte, verschoof de doelgroep naar leerlingen in het modernevreemdetalenonderwijs in Antwerpse secundaire scholen.

1.2 Relevantie voor de onderwijspraktijk

Vanuit onze achtergrond als toekomstige taalleerkrachten merkten we reeds dat het geven van goede, gerichte en constructieve feedback best moeilijk is. Door formatieve evaluatietools te gebruiken na een les, komt feedback op tijd. Er verschijnt (nog) geen cijfer op het rapport en het leren kan nog tijdig bijgestuurd worden indien nodig.

Daarnaast merkten we uit onze eigen stageperiodes op dat het leren van moderne vreemde talen door leerlingen wel eens als een last wordt gezien. Veel leerlingen spreken immers al enkele talen en zien er het nut niet van in om nog een nieuwe taal te leren. Dit beïnvloedt de intrinsieke motivatie en de punten van de leerlingen sterk, wat dan weer zorgt voor een slecht rapport. Daardoor lijkt het een vicieuze cirkel te worden.

Volgens Maarten Vansteenkiste (2018), professor aan de vakgroep ontwikkelings-, persoonlijkheids- en sociale psychologie (UGent), zijn motivatie en feedback aan elkaar verbonden. Als feedback enkel om het product of om de ontgoocheling van de leraar gaat, beïnvloedt dit de motivatie van de leerling in de negatieve zin. Ook zwakke cijfers zonder feedback kunnen de motivatie van leerlingen onderuit halen. Vansteenkiste (2018) pleit daarom voor kindgesprekken, los van rapporten of cijfers.

Het doel van formatief evalueren is niet à-la-carte lesgeven of elke leerling een individueel traject voorschrijven, aldus schoolmaker Saskia Vandeputte (2016). Het lesgeven 'an sich' wordt licht aangepast als de leerkracht gebruik maakt van formatieve evaluatie, maar als leerkracht en leerlingen weten waar ze staan, komt dit het leerproces alleen maar ten goede.

Verder stelt ze dat formatief evalueren nog steeds een beetje taboe lijkt in het onderwijslandschap. Punten zijn heilig: er hangt een soort kwaliteitsaura rond voor leerkrachten, ouders en leerlingen zelf. Ze lijken niet te snappen hoe je kan inschatten waar iemand staat als er geen punt op geplakt wordt, terwijl vragen als "wat heb je geleerd?" en "hoe deed je dat?" veel interessanter zijn en meer informatie geven. (Vandeputte, 2016). In de Spectrumschool in Deurne startte men dit schooljaar met puntenloos evalueren in de bso opleidingen. De leerlingen behalen groene bollen gelinkt aan leerdoelen. Een volledige groene bol wordt behaald als de leerling de vooropgestelde doelstelling bereikt heeft. De focus ligt dus niet meer op het klasgemiddelde, maar op het behalen van leerdoelstellingen per individuele leerling. Dit systeem biedt voordelen voor de leerlingen: ze vergelijken zichzelf niet met klasgenoten en dit persoonlijke succes stimuleert hen meer tot leren.

Door het 'hoe' en 'waarom' van leren op de eerste plaats te zetten, voelen leerlingen minder druk, wat motivatie om te leren enkel ten goede kan komen.

2 HET VERSCHIL TUSSEN FORMATIEVE EN SUMMATIEVE EVALUATIE

In de onderwijspraktijk maakt men een onderscheid tussen twee verschillende soorten evaluatievormen, namelijk formatieve en summatieve evaluatie. Het onderscheid tussen beide begrippen heeft vooral betrekking op de manier waarop men de evaluatiegegevens wil gebruiken. Bij summatieve evaluatie spreekt men een eindoordeel uit over een bepaalde leerling zijn kennen en kunnen, met als doel te beslissen of die leerling al dan niet is geslaagd. Bij deze vorm van evaluatie sluit men een onderwijsperiode dus af met een eindexamen om zo een samenvatting te verkrijgen van wat de leerling nu al reeds bereikt heeft. In tegenstelling tot summatieve evaluatie wordt er bij formatieve evaluatie gebruikt gemaakt van een tussentijdse evaluatievorm. Hierbij wil men niet zozeer beslissen of iemand al dan niet geslaagd is, maar wil men de evaluatiegegevens analyseren om de leerling feedback te geven over zijn prestaties in vergelijking met de vooropgestelde doelen. Wat elementair is bij dit evaluatietype is dat de leerlingen worden ingelicht over hun sterke en zwakke kanten en op deze manier de kans krijgen om hun leerproces bij te sturen.

Bovendien worden ook de onderwijzers door formatieve evaluatie informatie geïnformeerd en hebben ze de kans om hun onderwijsproces bij te sturen en te optimaliseren waar dit nodig is. Formatieve evaluatie wordt dus meer beschouwd als een middel tot leren in plaats van een maatregel tot toelating. Het onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie gaat dus duidelijk verder dan alleen het tijdstip van de evaluatie. Het verschil ligt namelijk vooral in de bedoeling van de evaluatie en het effect ervan op de leerlingen.

3 DE VOORDELEN VAN FORMATIEVE EVALUATIE IN DE ONDERWIJSPRAKTIJK

3.1 Effect op de leerlingen

Vele wetenschappelijke studies hebben uitgewezen dat formatieve evaluatie een middel is om prestaties te verbeteren en motivatie te verhogen. Deze vorm van evaluatie is er namelijk op gericht om het leren verder te helpen en om het verder te vormen. Bij de tegenhanger ervan, summatieve evaluatie, worden de toetsen gebruikt om een conclusie te trekken over iemands leren. Dit laatste uit zich vaak in cijfers, wat echter informatiearm is voor de leerling. Het is namelijk zo dat voor leerlingen het leren meestal voorbij is nadat ze een cijfer hebben gekregen, en daarom is het leerrendement van korte duur (William, 2013).

Formatieve evaluatie is daarentegen gekenmerkt door zijn constructieve en gerichte feedback doorheen het leerproces, waardoor de leerling actiever betrokken wordt bij zijn eigen leerproces en gestimuleerd wordt om zijn eigen leren bij te sturen en te reguleren (Sluijsmans et al., 2013).

3.2 Effect op docenten

Door formatieve evaluatie toe te passen krijg je als leerkracht inzicht in het leerproces van de leerlingen. Je weet beter waar de leerlingen staan en kan hen zo meer kwaliteitsvolle feedback verschaffen over hoe ze (nog) niet behaalde doelstellingen kunnen bereiken. Cruciaal hierbij is dat de leerkracht beschikt over de volgende competenties; het geven van duidelijke en rijke feedback, het bevorderen van de samenwerking tussen leerkracht en leerling en het actief betrekken van de leerling bij het toetsproces. Bovendien hebben de leerkrachten ook kennis en vaardigheden nodig om de evaluatiegegevens efficiënt te verzamelen, correct te analyseren en te interpreteren.

Naast het feit dat je door formatieve evaluatie meer inzicht krijgt in het leerproces van de leerlingen, zorgt het er ook voor dat jij als leerkracht de les meer kan afstemmen op de leerbehoeften van de leerlingen. Als je namelijk formatieve evaluatievormen integreert in je les, dan krijg je snel een beeld over wat de leerlingen al kennen en kunnen met betrekking tot een bepaald onderwerp. Dit zorgt ervoor dat je als leerkracht weet waar er volgende les meer aandacht aan besteed moet worden.

4 MOTIVATIE

4.1 Definitie van het begrip 'motivatie'

Motivatie is een begrip met vele definities. In het kader van dit onderzoek, pikten we er twee uit die relevant zijn. Volgens Woolfolk, Hughs en Walkup (2008), is motivatie "een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot een bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt.

Een andere omschrijving van het begrip motivatie werd in 2007 door Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens gegeven als "de wil van kinderen en jongeren om te leren".

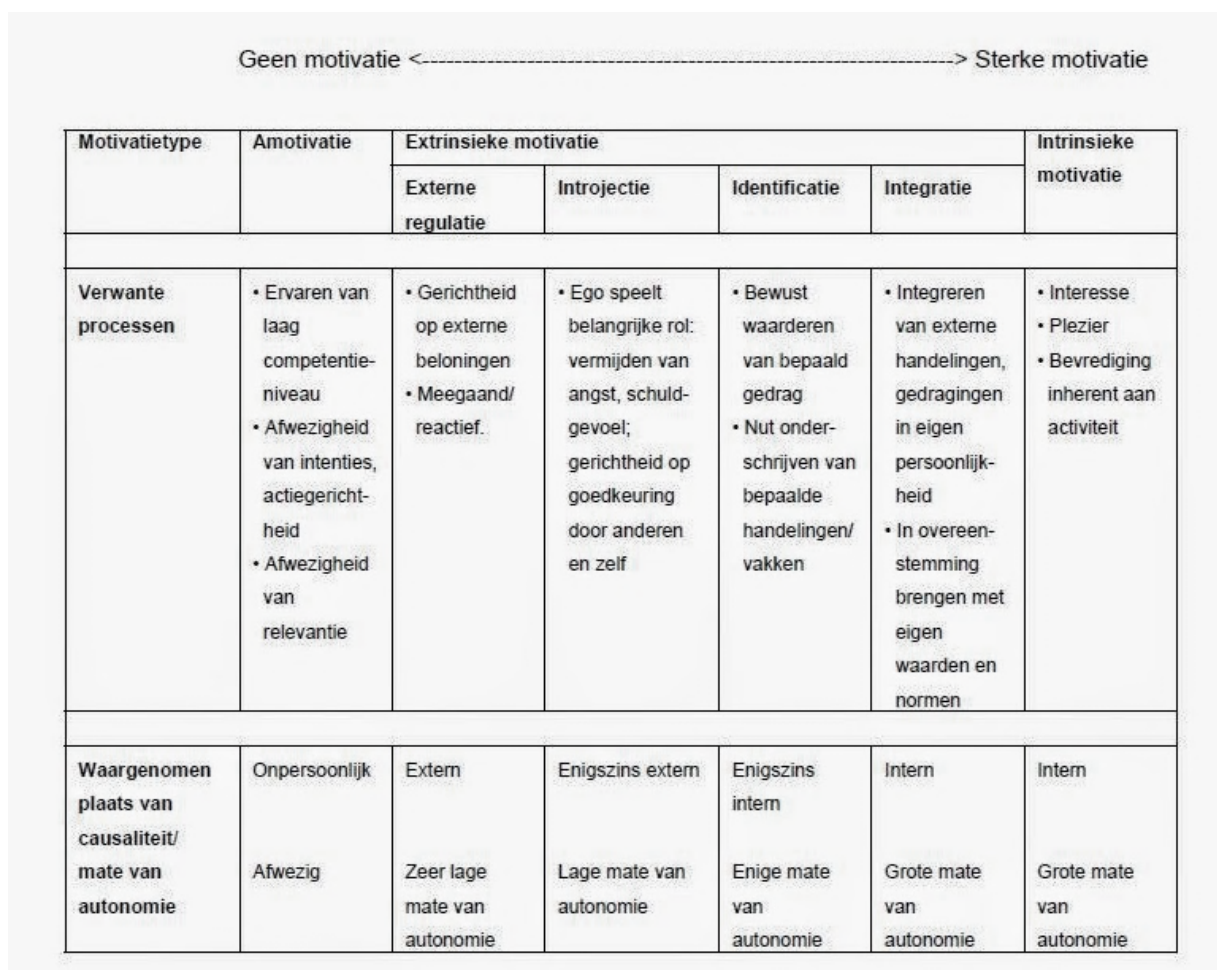
4.2 Soorten motivatie

Belangrijke begrippen binnen motivatie, zijn intrinsieke en extrinsieke motivatie zoals omschreven door Deci en Ryan (2000). Bij **intrinsieke motivatie** komt de wil om te slagen vanuit de leerling zelf. Bij **extrinsieke motivatie** zorgen omgevingsfactoren ervoor dat de leerling een wil tot slagen vertoont. Het nadeel van extrinsieke motivatie bestaat eruit dat de leerling het studeren niet als doel op zich beschouwt, het studeren is nodig om een hoog cijfer te halen. Bij bepaalde leerlingen kan er echter ook sprake zijn van **amotivatie**: elke vorm van motivatie en ondernemingszin ontbreekt en er zijn geen zelfstandigheidsgevoelens. De leerlingen onderschatten hun eigen kunnen.

Amotivatie, intrinsieke- en extrinsieke motivatie zijn niet de enige begrippen die omschreven worden in de motivatiepsychologie. Deci & Ryan (2000) ontwikkelden de zelfdeterminatietheorie (SDT). Deze stelt dat mensen op groei gericht zijn, waarbij ieder individu zo autonoom mogelijk wil functioneren en waarbij men wil handelen vanuit de eigen interesses en waarden. In deze theorie omschrijft men vier soorten extrinsieke motivatie. Een eerste soort is **externe regulatie**. Dit is de minst autonome vorm van externe motivatie. Het deelnemen aan een activiteit staat volledig in het teken van een straf of beloning en de beweegredenen van de leerling bestaan uit het voldoen aan externe vereisten.

De tweede soort is **geintrojecteerde regulatie**. Hierbij vormt het gedrag van de leerling de basis tot het vermijden van schuld- en schaamtegevoelens en tot het verkrijgen van waardering. **Identificatie** is een meer autonome vorm van extrinsieke motivatie. Dit houdt in dat leerlingen het nut van een bepaalde schoolopdracht inzien en het gedrag dat hierbij hoort daardoor als van zichzelf aanzien. Gaan leerlingen nog een stap verder, dan is er sprake van **integratie**: het integreren van de waarde van bepaalde activiteiten van externe origine in de eigen waarden en normen.

Deci & Ryan (2000) creëerden aan de hand van bovenstaande vormen van extrinsieke motivatie een motivatiecontinuüm, dat er als volgt uitziet:



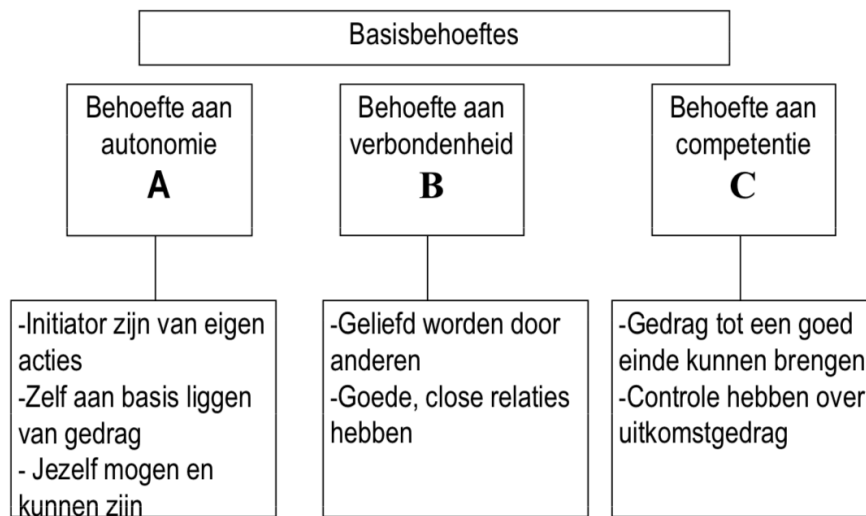
FIGUUR 1: Het motivatiecontinuüm volgens Deci & Ryan (2000).

Volgens Schuit, de Vrieze & Sleegers (2011) is de grondgedachte achter dit motivatiecontinuüm relevant voor de onderwijspraktijk: als leerlingen zelf meer bepalend zijn in keuzes die samenhangen met hun leergedrag, treden er positievere effecten op in de opbrengsten van het onderwijs (betere resultaten, meer welbevinden, minder schooluitval) en in de daarvoor benodigde randvoorwaarden (meer inzet, beter leergedrag, meer welbevinden).

Ook stellen Schuit, de Vrieze & Slegers (2011) dat in de SDT van Deci & Ryan (2000) wordt verondersteld dat leraren leerprocessen zodanig kunnen organiseren dat leerlingen motivatie gaan tonen die aanleunt bij integratie en intrinsieke motivatie. De beste voorwaarden hiervoor ontstaan als de leerkracht rekening houdt met drie fundamentele menselijke behoeften:

- de behoefte aan zelfstandigheid of autonomie;
- de behoefte aan competentie;
- de behoefte aan (interpersoonlijke) verbondenheid.

Vansteenkiste, Soenens, Sierens en Lens (2005) bevestigen bovenstaande stelling van Schuit, de Vrieze en Slegers (2011). Zij vullen aan door te stellen dat het fundamentele verschil binnen Ryan & Deci's (2000) SDT bestaat tussen autonome of vrijwillige motivatie en gecontroleerde motivatie. Ook zijn bovenstaande behoeften terug te vinden in wat Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2005) het ABC van leerlingmotivatie noemen. Zij stellen dat aan bovenstaande behoeften moet worden voldaan alvorens een optimale motivatie, groei, integratie en engagement zal optreden bij de leerling.



FIGUUR 2: Het ABC van motivatie (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005)

Zoals de SDT aanhaalt, streeft iedereen ernaar om activiteiten uit te voeren die aansluiten bij persoonlijke voorkeuren, interesses en waarden. Schoolopdrachten leunen niet vaak aan bij de interesses en voorkeuren van leerlingen, maar vaak worden ze toch uitgevoerd om problemen te vermijden. De manier waarop leerlingen deze schoolopdrachten uitvoeren hangt vaak samen met de mate waarin ze zichzelf als autonoom of zelfgedetermineerd ervaren (Deci & Ryan, 2000).

Een belangrijk proces binnen deze SDT is het internalisatieproces, door Deci en Ryan (2000) en Vansteenkiste en Soenens (2008) als volgt gedefinieerd:

"Een actief, natuurlijk proces waarbij een individu probeert om externe sociale overtuigingen, attitudes of gedragsregulaties geleidelijk aan te transformeren in persoonlijke waarden of zelfregulaties"

Deze internalisatie is een dynamisch proces en leunt aan bij het motivatiecontinuüm dat Deci en Ryan in 2000 opstelden. Dit motivatiecontinuüm is terug te vinden als figuur 1.

Verder veronderstelt men dat de self-efficacy of het doelmatigheidsbeleven van de leerkracht invloed heeft op de motivatie van de leerlingen (Schuit, de Vrieze & Slegers, 2011). Deze invloed kan zowel direct als indirect zijn:

- leerkrachten met een hoge self-efficacy hebben een direct positief effect op de motivatie van hun leerlingen;
- leerkrachten met een hoge self-efficacy maken andere academische keuzes en hebben daardoor een indirect positief effect op de motivatie van hun leerlingen.

4.3 Zelfregulatie

Een laatste belangrijk begrip bij motivatie is zelfregulatie. Dit is het vermogen om goede keuzes te maken uit de eigen gedragsmogelijkheden en deze gedragingen zelf of samen met anderen te realiseren, evalueren en verbeteren (Kessels & Smit, 2004).

Volgende vaardigheden kunnen het zelfregulerend vermogen ondersteunen:

- het reguleren van gedachten, gevoelens, vermogen en het gedrag;
- het afstemmen op de omgeving bij samenwerkingen;
- omgaan met feedback: zelf reflecteren op de feedback uit de omgeving.

4.4 Motivatie in het vreemdetalenonderwijs

Uit bovenstaande literatuurstudie blijkt dat motivatie slaat op de wil om te leren. Het is dus erg belangrijk om hier als leerkracht op in te spelen. Het is hiervoor belangrijk om opdrachten te geven die dicht bij de leefwereld van de leerlingen liggen. Verder is het in het moderne vreemdetalenonderwijs uitermate belangrijk dat leerlingen zelf de nieuwe taal produceren (Gass, 1997). Swain beschreef deze noodzaak in 1985 als 'pushed output': door zelf te spreken en te schrijven worden leerlingen zich namelijk bewust van de kennis die hen nog ontbreekt en dit zou de motivatie om de vreemde taal verder te leren verhogen.

Uiteraard is het blootgesteld worden aan de nieuwe vreemde taal niet de enige voorwaarde om de motivatie van leerlingen te kunnen verhogen. De opdrachten die de leerlingen moeten

uitvoeren kunnen best levensecht zijn. Nanda Poulisse deed in 2002 onderzoek naar het effect van chatsessies in de lessen Frans. Hieruit bleek dat de vaardigheden van de leerlingen erop vooruitgingen, aangezien ze snel en juist chatberichten moesten beantwoorden.

Het koppelen van formatieve evaluatietools aan levensechte situaties zou de intrinsieke motivatie van leerlingen in het modernevreemdetalenonderwijs dus positief kunnen beïnvloeden.

4.5 Relevantie met betrekking tot de onderzoeksvraag

Voorgaande literatuurstudie benadrukt het belang van motivatie in het onderwijssysteem. Deze motivatie komt idealiter vanuit de leerlingen zelf en is dus intrinsiek. Leerkrachten die een hoge self-efficacy hebben kunnen de motivatie van hun leerlingen in positieve zin beïnvloeden.

Verder zou het koppelen van formatieve evaluatietools aan levensechte situaties de intrinsieke motivatie van leerlingen in het modernevreemdetalenonderwijs positief kunnen beïnvloeden.

5 FEEDBACK

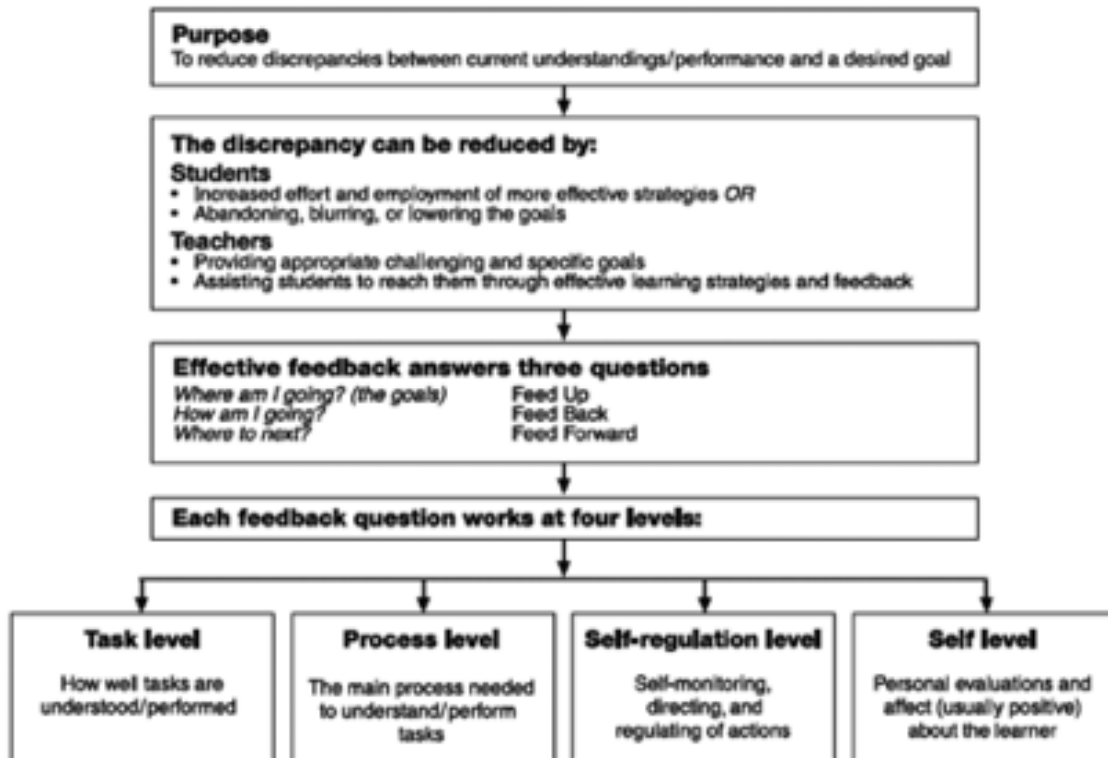
5.1 Definitie van het begrip 'feedback'

Feedback is een belangrijk onderdeel van formatieve evaluatie (Sluijsmans & Kneyber, 2016; Bennet, 2011; Black & William, 2009). Hattie en Timperley (2007) definiëren feedback als volgt in hun reviewstudie:

"Information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a "consequence" of performance." (p.81)

Deze definitie gaat ervan uit dat feedback een geheel van informatie is, gegeven door derden, die info geeft over iemands prestaties en kennis. Shute (2008) haalt echter aan dat feedback meer is dan alleen informatie doorspelen over iemand zijn prestaties. Het is namelijk ook informatie die als doel heeft de leerling te stimuleren om zijn gedrag en denken aan te passen om zo tot beter leren te komen. Pas als we deze twee definities combineren krijgen we een volledig beeld over de term feedback.

Door middel van de 12 meta-analyses over feedback realiseerden Hattie en Timberley (2007) een feedbackmodel (zie figuur 2). Dit model geeft schematisch weer welke elementen nodig zijn om effectieve feedback te vormen om zo het leren van de leerling te bevorderen. In functie van dit onderzoek halen we elk element aan en bespreken we het.



FIGUUR 3: Een feedbackmodel om het leren te bevorderen (Hattie & Timberley, 2007, p. 87)

5.2 De doelen van feedback

Het voornaamste doel van feedback is de leerling informatie verschaffen over waar hij staat ten opzichte van de doelen die hij moet bereiken (Shute, 2008). Door deze informatie krijgt de leerling inzicht over wat hij moet ondernemen om de doelen te behalen en gaat hij dus zijn leren kunnen bijsturen. Informatie geven over hoe de leerling het doet en hem begeleiden in hoe het nu verder moet, kan de leerling motiveren om verdere inspanningen te verrichten voor de taak (Song & Keller, 2001). Dit is vooral omdat formatieve feedback de kracht heeft om onzekerheden die de leerling heeft in verband met de taak weg te nemen (Shute, 2008). Het spreekt voor zich dat het gevoel van onzekerheid de prestaties van de leerling belemmert. Indien men deze factor wegneemt door middel van formatieve feedback dan is het vanzelfsprekend dat de leerling zijn motivatie stijgt, wat uiteindelijk resulteert in betere prestaties.

Volgens de studie van Shute (2008) zijn er twee redenen waarom een leerling beroep zou willen doen op formatieve feedback.

Enerzijds omdat formatieve feedback de mogelijkheid heeft om cognitieve belasting te doen afnemen en anderzijds omdat formatieve feedback nuttige informatie kan geven van correctieve aard.

Deze eerste reden wordt ondersteund door voorgaande studies (Renkl, & Sweller, 2003; Van Merriënboer, & Paas, 1998). Daaruit is bewezen dat formatieve feedback cognitieve belasting zou kunnen verminderen bij leerlingen die moeilijkheden ervaren. Sommige leerlingen raken namelijk overweldigd op cognitief vlak, wat vaak te wijten is aan de hoge eisen die worden gesteld. Formatieve feedback die erop voorzien is om de leerling te ondersteunen in zijn leerproces kan deze cognitieve belasting doen afnemen, wat een positief effect heeft op de leerling zijn prestaties. De tweede reden wordt kracht bijgezet door onderzoek van Narciss & Huth (2004), Mason & Bruning (2001) en Mory (2004). Uit deze studies is gebleken dat formatieve feedback kan aangeven of een leerling een verkeerde aanpak hanteert. Feedback die specifiek is en duidelijk aangeeft hoe de leerling zijn antwoord kan verbeteren, zal ook bijdragen tot betere prestaties.

Aangezien leerlingen beroep willen doen op formatieve feedback om zo hun prestaties te verbeteren om zo tot het uiteindelijke vooropgestelde doel te komen, nemen we deze redenen ook op als doelen van feedback.

Deze doelen beantwoorden samen het uiteindelijke doel van feedback: de leerling ondersteunende info verschaffen, zodat hij zo de vooropgestelde doelstellingen kan behalen. Dit kan echter pas bereikt worden als de leerkracht transparant is naar de leerlingen toe over de doelen die ze moeten halen. In tegenstelling tot algemene of niet specifieke doelen omschrijven specifieke doelen namelijk wat de leerlingen moeten behalen op een duidelijke en heldere manier. Dit zorgt ervoor dat de leerling duidelijkheid krijgt en weet op wat hij precies moet focussen. Daarnaast zorgen specifieke doelen er ook voor dat de leerkracht meer gerichte feedback kan geven op de prestaties van de leerlingen (Locke & Latham, 1984). Naast het feit dat doelen transparant moeten zijn, moeten diezelfde doelen tegelijkertijd voldoende uitdagend zijn voor de leerlingen.

Pas als men rekening wordt houdt met deze twee factoren kan men de doelen van feedback daadwerkelijk behalen.

5.3 Het beantwoorden van de drie feedbackvragen

Het feedbackmodel van Hattie en Timberley (2007) stelt dat effectieve feedback drie vragen moet beantwoorden, namelijk:

- 'Waar gaat de leerling naartoe?' (Wat zijn de doelen?)
- 'Hoe heeft de leerling de taak uitgevoerd?' (Welke vooruitgangen boekt hij ten opzichte van de vooropgestelde doelen?)
- 'Hoe gaat de leerling verder?' (Welke aanpak is er nodig om de leerling de doelen te laten bereiken?)

Deze vragen komen overeen met de begrippen **feed-up**, **feedback** en **feed-forward**. Deze drie componenten van feedback zijn de belangrijkste elementen bij formatief evalueren (Black & William, 1998). Bij deze drie componenten staat namelijk het vernauwen van de kloof tussen wat de leerling al beheerst en nog niet beheerst ten opzichte van de doelen centraal (Hattie & Timberley, 2007). Het vernauwen van deze kloof kan echter alleen als er duidelijkheid is over de huidige en gewenste situatie, wat men aanbiedt als men een antwoord geeft op bovenstaande vragen.

Verder kunnen de drie componenten van feedback betrekking hebben op verschillende niveaus die in verband staan met de taak. We onderscheiden hierbij vier verschillende niveaus:

- Het **taakniveau**: heeft betrekking op de taak zelf en hoe goed de leerling de taak begrepen heeft;
- Het **procesniveau**: heeft betrekking tot het proces dat nodig is om de taak te begrijpen/uit te voeren;
- Het **zelfregulerend niveau**: heeft betrekking tot het zelfreguleringsproces en het uitvoeren van acties;
- Het **persoonlijk niveau**: heeft betrekking tot de leerling zelf en de invloeden op de leerling.

Volgens Hattie en Timberley (2007) zou feedback die gefocust is op het persoonlijke niveau het minst effectief zijn. De resterende drie niveaus beschouwen zij als even krachtig mits ze juist worden ingezet. Over het algemeen is het dus belangrijk om te weten op welk niveau je moet focussen bij het geven van feedback, want alleen zo kan de feedback effectief en extra verhelderd zijn voor de leerling (Sluijsmans, 2016; Hattie & Timberley, 2007).

5.4 Peerfeedback

Een bepaalde vorm van feedback die in dit onderzoek zeer relevant is, is peerfeedback. Bij peerfeedback treden leerlingen met elkaar in dialoog aan de hand van gedetailleerde commentaar over elkaars werk, gedrag en prestaties. Ze doen dit aan de hand van vooraf vastgelegde evaluatiecriteria. Het verschil met peerassessment is dat de focus bij peerfeedback niet ligt op het quoteren van elkaars werk, maar op hoe de onderlinge dialoog elkaar kan helpen tot beter leren (Liu & Carless, 2006).

Peerfeedback is een vorm van breed evalueren. Saskia Vandeputte (2014) stelt dat het belang van feedback niet te overschatten valt binnen het breed evalueren. Het betrekken van leerlingen bij het evaluatieproces is een mooi voorbeeld van breed evalueren: door leerlingen te betrekken bij het opstellen van evaluatiecriteria, nodig je ze uit om na te denken over wanneer iets 'goed' genoeg is. Dit heeft als voordeel dat leerlingen zich meer bewust zijn van de criteria waarop ze beoordeeld zullen worden en dat de gegeven feedback kwaliteitsvol is en ertoe doet. Op lange termijn zullen leerlingen minder afhankelijk worden van een externe evaluator, aangezien ze hebben geleerd om na te denken over hoe ze kwaliteitsvol werk leveren (Vandeputte, 2014).

Het implementeren van peerfeedback in het onderwijs verloopt echter niet zonder slag of stoot. Van Boxel en Schunn deden in 2010 onderzoek naar de weerstand die studenten ondervonden bij het geëvalueerd worden door hun peers. Ze kwamen tot de bevinding dat studenten die feedback verkregen door de peergroep deze vaak als oneerlijk beschouwen aangezien ze er van uit gaan dat hun peers onvoldoende gekwalificeerd zijn om hun werk te evalueren. Ook zijn de meeste studenten niet al te happig op het geven van peerfeedback: studenten voelen zich vaak thuis in hun rol van beoordeelaar, omdat ze van zichzelf vinden dat ze onvoldoende expertise bezitten (Ertmer, et al, 2007).

Een belangrijk aspect bij het geven van peerfeedback is de betrouwbaarheid van deze feedback. In 2003 deed Topping reeds onderzoek naar de betrouwbaarheid van peerfeedback. Peerfeedback wordt betrouwbaarder indien training, ondersteuning en monitoring aanwezig is. Het geven van goede peerfeedback is dus een leerproces voor leerlingen, waar de leerkracht ze zo veel mogelijk moet begeleiden.

5.5 Implementatie van feedback in het vreemdetalenonderwijs

Nu er een duidelijk beeld is geschept over wat het begrip 'feedback' juist inhoudt, gaan we uiteraard nog na hoe leerkrachten feedback in het modernevreemdetalenonderwijs inzetten en hoe taalleerkrachten tegenover feedback geven staan.

Uit onderzoek is gebleken dat feedback de taalvaardigheid van leerlingen verbetert (Lyster & Saito, 2010). Wel is het zo dat vele taalleerkrachten moeilijkheden hebben met het geven van adaptieve feedback op onder andere gespreksvaardigheid (De Vrind, 2015). Het is haast voor hen onmogelijk om alle dertig leerlingen in een klas te voorzien van feedback op maat.

Waar de ene leerling worstelt met uitspraak en het gebruik van verkeerde woorden, heeft de andere problemen met het vormen van correcte grammaticale zinnen en met vloeiend spreken. En dan zijn er ook nog diegenen die niet graag spreken omdat ze bang zijn om fouten te maken.

Naast het feit dat taalleerkrachten moeilijkheden hebben om alle leerlingen te voorzien van feedback, hebben ze ook moeite om in te schatten wanneer ze feedback moeten geven en waarop. Gass & Mackey (2012) hebben aangetoond dat leerkrachten doorheen hun les weinig feedback geven en dat leerkrachten die feedback ongelijk verdelen over de leerlingen. Vele leerkrachten geven aan dat ze terughoudend zijn met het geven van feedback omdat ze de communicatie van de leerlingen niet willen verstoren en geen spreekangst willen veroorzaken. De meeste taalleerkrachten zijn dus al tevreden als ze hun leerlingen aan het praten krijgen.

Als taalleerkrachten dan toch besluiten om feedback te geven dan is die vaak gericht op morfosyntactische fouten (Lyster et al., 2013). De leerlingen slagen erin om doorgaans foutloos te spreken als ze woorden en zinnen kunnen gebruiken die ze vooraf hebben geleerd of als ze gebruik kunnen maken van voorgestructureerde dialogen. Pas als ze onvoorbereid moeten communiceren met elkaar loopt het mis. Het is tijdens deze momenten dat leerlingen vaak incorrect taalgebruik uiten doordat ze meer de focus leggen op vlotheid (De Vrind & Janssens, 2016). Uit onderzoek is wel bekend dat leerlingen feedback met betrekking op woordenschat en uitspraak sneller oppikken. (Lyster et al., 2013).

Naast het feit dat leerkrachten zich vele vragen stellen over wanneer en waarop ze feedback moeten verschaffen, geven ze aan dat ze eigenlijk de meeste moeilijkheden ervaren met het formuleren van feedback. Dit komt niet alleen omdat ze bang zijn dat de leerling de feedback fout opvat, maar ook omdat ze de leerlingen niet willen ontmoedigen. Door het laatste gegeven maken taalleerkrachten vaak gebruik van 'recasts'. Hierbij herhaalt de leerkracht hetgeen de leerling zei, maar dan wel in een verbeterde vorm.

Bijvoorbeeld:

leerling: Did you bought new clothes yesterday?

leerkracht: Did you buy new clothes yesterday? Good job!

Door deze manier van verbeteren toe te passen, raakt de communicatie niet verstoord en onderbreekt de leerkracht het denkproces van de leerling niet abrupt. Uit studies van Lyster et al. (2013) blijkt echter wel dat deze 'recasts' niet zoveel leereffect hebben en dat men beter de leerling kan stimuleren zichzelf te verbeteren.

Om verder te gaan op het voorgaande voorbeeld:

leerling: Did you bought new clothes yesterday?

leerkracht: Did you bought new clothes yesterday? Pay attention to the verb. Is the tense that you have used correct?

Het bovenstaande geeft duidelijk weer hoe complex het geven van adaptieve feedback is in het vreemdetalenonderwijs. Leerkrachten moeten alle leerlingen op hetzelfde eindniveau zien te krijgen, ongeacht hun uiteenlopende voorkennis en taalvaardigheid. Hierdoor staan ze dagelijks voor een enorme uitdaging. Onderzoek wijst echter uit dat bepaalde vormen van feedback zoals peer- of zelfevaluatie, een uitweg kunnen bieden voor de taalleerkrachten. Deze werkwijzen beantwoorden namelijk zowel aan de vraag van de leerlingen als aan die van de leerkracht (De Vrind & Janssens, 2016). Enerzijds wordt het leren van de leerling zichtbaar gemaakt met als doel dat leren bij te sturen. Anderzijds kan de leerkracht ook nog focussen op andere doelen, zoals een ordelijk werkklimaat handhaven en de leerlingen motiveren.

5.6 Relevantie met betrekking tot de onderzoeksvraag

Uit bovenstaand onderzoek kunnen we concluderen dat feedback een zeer krachtig leerinstrument is, maar dat het geven ervan enige ervaring vereist. Wanneer taalleerkrachten de vaardigheid om rijke feedback te geven onder de knie hebben, schept dit een uniek leerklimaat voor zowel de leerkracht als de leerling. Beide partijen krijgen namelijk informatie die zichtbaar weergeeft hoe het nu juist verder moet.

Allereerst wordt de leerling zijn leerproces positief beïnvloed doordat hij te weten komt waar hij staat ten opzichte van de doelen en wat hij nog moet ondernemen om deze doelen te bereiken. Hierdoor stijgt de motivatie van de leerling, wat uiteindelijk resulteert in betere prestaties. Verder heeft feedback ook de kracht om twijfel en cognitieve belasting te doen afnemen, wat ook weer positieve invloed uitoefent op de leerling zijn leerproces.

Uiteindelijk kan ook de leerkracht genieten van de voordelen die feedback met zich meebrengt. Door middel van feedback komen leerkrachten namelijk te weten hoe elke individuele leerling het doet en wat eventueel nog (eens) aan bod moet komen in de komende lessen.

Kortom, feedback is een gegeven dat in meer dan één richting verloopt. Als zowel de leerkracht als de leerling actief aan de slag gaat met de feedback die ze vergaren en geven, levert dit alleen maar voordelen op voor het leerproces van de leerling.

DEEL 2: PRAKTISCH DEEL

6 TOOLBOX FORMATIEVE EVALUATIE

De methoden die tijdens dit onderzoek gebruikt werden, zijn afkomstig uit de *Toolbox Formatieve Evaluatie*. Deze toolbox is het product van een onderzoeksproject van *alumni* van de Karel de Grote-Hogeschool en is online terug te vinden, via formatiefevalueren.kdg.be. De tools hebben als functie (taal)leerkrachten te ondersteunen tijdens de integratie van formatieve evaluatie in de onderwijspraktijk.

6.1 De drie pijlers

Deze toolbox is steunt op drie pijlers: *leren zichtbaar maken*, *leren bijsturen* en *leren in een veilig en stimulerend klasklimaat*. Deze drie pijlers zijn duidelijk weergegeven op de startpagina van de toolbox (zie figuur 3).



The screenshot shows the homepage of the 'Toolbox Formatieve Evaluatie' website. At the top, there is a dark green navigation bar with the title 'TOOLBOX FORMATIEVE EVALUATIE' on the left, a search bar in the center, and links for 'HOME', 'BIBLIOGRAFIE', 'SAMENWERKING', and 'KdG Expert' on the right. Below the navigation bar, there are three main menu items: 'LEREN ZICHTBAAR MAKEN', 'LEREN BIJSTUREN', and 'LEREN IN EEN VEILIG EN STIMULEREND LEERKLIMAAT'. A dark green button labeled 'OVERZICHT' is located on the right side of the menu. The main content area features the title 'Toolbox Formatieve Evaluatie' and three paragraphs of text. The first paragraph explains the purpose of the toolbox. The second paragraph describes the structure of the fiches. The third paragraph mentions the overview of conditions. To the right of the text is a photograph of two coffee cups on a wooden surface; one is a brown paper cup and the other is a white paper cup with the text 'bekertje inspiratie' and a decorative border.

FIGUUR 3: De startpagina van de Toolbox Formatieve evaluatie (Karel de Grote-Hogeschool, 2019)

6.1.1 Leren zichtbaar maken

De tools die terug te vinden zijn in de pijler *leren zichtbaar maken*, kunnen zowel de leerkracht als de leerling een beeld geven over waar de leerling zich bevindt in het leerproces. De tools gaan van het gebruiken van actieve werkvormen tot alternatieve vraagstelling.

6.1.2 Leren bijsturen

In de pijler *leren bijsturen* zijn tools te vinden die het leren bijsturen nadat het leren zichtbaar is geworden. De tools focussen hierbij op feedback: door de leerkracht, door medeleerlingen en door zichzelf. Ook is er ruimte voorzien waar leerkrachten hulpmiddelen kunnen terugvinden om feedback bij te houden.

6.1.3 Leren in een veilig en stimulerend klimaat

Volgens de *Toolbox Formatieve Evaluatie* kan men formatieve evaluatie pas ten volle realiseren als het leren plaatsvindt in een veilige en stimulerende leeromgeving (*Toolbox Formatieve Evaluatie*, 2019). De tools die in de pijler *leren in een veilig en stimulerend klimaat* te vinden zijn, focussen op motivatie, de growth mindset, differentiatie en de overgang van summatieve- naar formatieve evaluatie.

6.2 Fiches

Zoals hierboven reeds vermeld, steunt de toolbox op drie peilers. Naast de opdeling in pijlers, zijn ook verschillende subcategorieën uitgewerkt, elk met een uitgewerkte voorbeeldfiche. Een voorbeeldfiche bestaat uit een lesontwerp waarin een onderdeel van formatieve evaluatie uitgewerkt is. Door dit voorbeeld krijgt de leerkracht een concreet beeld van hoe een bepaalde tool inzetbaar is in het moderne vreemdetalenonderwijs. Een fiche bevat een duidelijk stappenplan om het formatieve evaluatiemoment in te bouwen in de bestaande lesstructuur. Een voorbeeld van een fiche is terug te vinden in bijlage 1.

7 METHODOLOGIE

7.1 Deelnemende scholen

Aan dit onderzoek namen vier scholen in de provincie Antwerpen deel. De scholen selecteerden een aantal leerkrachten die een moderne vreemde taal onderwijzen. In totaal namen 17 leerkrachten deel, onder wie uitzonderlijk drie leerkrachten Nederlands. De groep deelnemers bestond uit vijf mannen en twaalf vrouwen.

Elke deelnemende leerkracht had tussen de 3 en de 32 jaar ervaring in het onderwijs.

Een overzicht van de deelnemende leerkrachten, hun geslacht, vooropleiding en ervaring in het onderwijs, is terug te vinden in bijlage 2.

7.2 Focusgroepen

7.2.1 Definitie focusgroep

Om gebruik te maken van een focusgroep is het essentieel om te weten wat deze methode inhoudt. Robert K. Merton (1990) omschreef een focusgroep als volgt:

“Een onderzoekstechniek die gebruikt wordt wanneer een groep respondenten gezamenlijk iets heeft meegemaakt en daarover geïnterviewd wordt.”

7.2.1.1 De voordelen van een focusgroep

Focusgroepen hebben als kwalitatieve techniek heel ruime toepassingsmogelijkheden. Volgens Stewart en Shamdasani (1991) zijn er zeven soorten onderzoeken die voordeel kunnen hebben bij het gebruik van een focusgroep:

- het verzamelen van achtergrondinformatie over een bepaald thema;
- het opstellen van onderzoekshypothesen die dan door meer kwantitatieve technieken kunnen getest worden;
- het opwekken van nieuwe ideeën en creatieve concepten;
- het diagnosticeren van problemen bij het invoeren van vernieuwingen;
- het verkrijgen van indrukken over producten, organisaties e.d.;
- het verkrijgen van inzichten in de denkwijzen van mensen over een bepaald thema;
- het opvolgen of begrijpen van kwantitatieve resultaten.

Naar onze mening is het uitgevoerde onderzoek een combinatie van vier van bovenstaande soorten onderzoeken:

- het opwekken van nieuwe ideeën en creatieve concepten;
- het diagnosticeren van problemen bij het invoeren van vernieuwingen;
- het verkrijgen van indrukken over producten, organisaties e.d.;
- het verkrijgen van inzichten in de denkwijzen van mensen over een bepaald thema.

Door het combineren van deze verschillende soorten onderzoeken, lijkt het werken met focusgroepen een uitermate geschikte onderzoeksmethodologie.

7.2.1.2 De nadelen van een focusgroep

Greenbaum (1993), Ledingham & Burning (1999) stellen dat onderzoekers focusgroepen door hun populariteit te pas en te onpas gebruiken. Verder stellen zij dat de focusgroep aanzien wordt als een goedkoop alternatief voor kwantitatief onderzoek als resultaat van een inkrimping van het voorziene budget.

Ook het omgekeerde komt vaak voor: de focusgroep als plaatsvervanger van het face-to-face interview (Greenbaum, 1993; Ledingham & Burning, 1999). Ook in dit geval speelt de relatief lage kost van de focusgroep mee in het misbruiken van de techniek: het is niet omdat je verschillende mensen rond een tafel brengt, dat je met elk van hen een face-to-face interview hebt gedaan. Het is de bedoeling dat je focusgroepen op groepsniveau analyseert en niet op individueel niveau, daarom is het fout om een focusgroep te aanzien als een verzameling individuele interviews die toevallig tegelijk afgenomen worden.

Als het gebruik van een focusgroep op zich een vereiste is om bepaalde onderzoeken gefinancierd te krijgen, dan zet dat de techniek duidelijk op een verkeerd spoor (Parker & Tritter, 2006).

7.2.2 De moderator

De moderator brengt de vragen aan en stuurt het groepsproces waar nodig. Hij of zij is een belangrijke factor in het succes van een focusgroep (Mortelmans, 2007). De belangrijkste persoonlijkheidskenmerken van een geschikte moderator zijn persoonlijk en gevoelig zijn, warmte uitstralen en luister- en analytische vaardigheden bezitten (Fern, 2001).

Krueger (1988) stelt dat een moderator qua kledij en uiterlijk ook best lijkt op de deelnemers van de focusgroep.

Los van een reeks persoonlijke kenmerken waaraan een moderator best kan voldoen, vervult de moderator ook verschillende functies tijdens het verloop van de focusgroep (Bloor, Frankland, Thomas & Robinson, 2001; Greenbaum, 1998; Krueger, 1988, 1998c; Stewart & Shamdasani, 1991):

- interviewer;
- facilitator;
- leider;
- psycholoog – therapeut;
- tijdsbewaker.

De functie van moderator tijdens de focusgroepen voor het onderzoek rond de *Toolbox Formatieve Evaluatie* werd uitgevoerd door An Leroy of Debbie De Neve.

7.2.3 De focusgroep voorbereiden

Ter voorbereiding van de focusgroep werd een topiclijst en vragenprotocol opgesteld door beide moderatoren. Deze lijst is terug te vinden in bijlage 3.

De moderatoren vroegen de deelnemende leerkrachten ter voorbereiding van de focusgroep om enkele acties op te stellen met betrekking tot formatieve evaluatie. Deze acties hielden in dat de leerkracht in kwestie enkele tools uit de online toolbox zou inzetten tijdens één of meerdere lessen. Verder vroegen de moderatoren om deze formatieve evaluatiemomenten te filmen. Deze beelden vormden de basis voor een beeldbegeleidingssessie, waarover later meer.

7.2.4 De uitvoering

De focusgroepen bestonden telkens uit een klein aantal deelnemers uit eenzelfde deelnemende school. Het aantal deelnemers werd bepaald aan de hand van de moderne vreemde taal die de deelnemers onderwijzen.

Elke deelnemer uit de focusgroep koos acties aangeboden via de *Toolbox Formatieve Evaluatie* en implementeerde die in een les met onderwerp naar keuze. Het formatieve evaluatiemoment werd gefilmd tijdens de les. Na verloop van tijd werden de deelnemende leerkrachten samen gebracht in een focusgroep, waar de beelden geanalyseerd werden aan de hand van onderstaande vragen:

- *welke actie heb je uitgevoerd?;*
- *wat liep goed?;*
- *wat liep minder goed?;*
- *welke tips hebben de andere deelnemers opdat de dingen die minder goed verliepen kunnen worden omgezet in iets positiefs?;*
- *zou je deze tool opnieuw toepassen? Waarom wel / niet?*

Aangezien elke deelnemende leerkracht reeds enkele jaren ervaring heeft in het onderwijs, kunnen we stellen dat de deelnemers experts zijn op gebied van onderwijzen. Maar doordat de verschuiving van summatieve evaluatie naar formatieve evaluatie volop bezig is, was geen enkele leerkracht echter expert in het onderwerp.

7.3 Beeldbegeleidingssessies

7.3.1 Definitie beeldbegeleidingssessies

Bij beeldcoaching of beeldbegeleidingssessies worden korte opnames van dagelijkse interactiemomenten gebruikt. Je leert tijdens het coachingstraject en in de trainingen op microniveau ontwikkelingsgericht te kijken naar interactie tussen de leraar en leerlingen en leerlingen onderling (Bauwhuis, 2019).

7.3.1.1 Voordelen van beeldbegeleidingssessies

Het gebruik van beeldbegeleidingssessies biedt verschillende voordelen (Bauwhuis, 2019), waaronder:

- het zien van de invloed van je gedrag op de leerlingen;
- het bekijken van het geselecteerde beeld vanuit verschillende perspectieven: wat doet de leraar (actie)? Wat is hiervan het effect op de leerlingen?

Het gebruik van beeldbegeleidingssessies in dit onderzoek had als grote voordeel het verkrijgen van een objectieve kijk op het lesgebeuren door buitenstaanders. De moderator en deelnemende leerkrachten analyseerden samen wat goed en / of minder goed verliep. Verder brainstormden de deelnemers over hoe de desbetreffende tool in de toekomst (beter) inzetbaar leek. Het gebruik van deze werkvorm gaf de deelnemende leerkrachten de kans om op een vergaande manier te reflecteren op hun eigen manier van lesgeven.

De uitvoering van de beeldbegeleidingssessies vond gelijktijdig plaats met de uitvoering van de focusgroepen. Elke leerkracht koos op voorhand twee acties uit de online toolbox die hij wou uittesten tijdens zijn lessen.

De leerkrachten filmden de uitvoering van deze tool en kozen een filmfragment met een duur van ongeveer twee minuten. Alvorens het fragment werd afgespeeld, vroeg de moderator om het te kaderen en of de leerkracht eventueel nog met een vraag zat over de desbetreffende tool.

Na het bekijken van het filmfragment stelde de moderator vragen aan alle deelnemers van de beeldbegeleidingssessie. Deze vragen gingen zowel over het gedrag van de leerkracht als van dat van de leerlingen:

- *Wat zie je? Wat gebeurt er?;*
- *Wat vond je sterk aan de toepassing van de tool? Wat vond je minder sterk?;*
- *Zouden jullie deze tool zelf gebruiken tijdens een van jullie lessen? Hoe?*

7.4 Kwalitatieve analyse van de verzamelde data

7.4.1 Analyse van de focusgroep

7.4.1.1 Coderen

■ Open coderen

Open coderen is de fase van het opdelen van de gegevens in kleinere gehelen. Deze fase bestaat uit het geven van namen / labels aan stukken tekst in de data (Mortelmans, 2007).

Voor deze fase zijn we op zoek gegaan naar tools die in de focusgroepen besproken werden. Uit de getranscribeerde verslagen van de focusgroepen haalden we de namen van tools zoals op de *Toolbox Formatieve Evaluatie* weergegeven. Vervolgens gingen we na hoe de gekozen tools werden ingezet tijdens taallessen.

■ Axiaal coderen

Een omschrijving van axiaal coderen vinden we in het werk van Strauss & Corbin (1990:123): *"The process of relating categories to their subcategories termed 'axial' because coding occurs around the axis of a category, linking categories at the level of properties and dimensions."*

Axiaal coderen houdt dus in dat alle informatie uit de stap 'open coderen' met elkaar in verband wordt gebracht.

Nadat bekeken werd welke tools uit de toolbox gebruikt werden, analyseerden we wat de deelnemers over elke tool zeiden. We splitsten deze informatie op in twee categorieën: feedback en motivatie. We kozen deze onderverdeling met als oogmerk het beantwoorden van beide onderzoeksvragen zoals eerder geformuleerd.

■ Selectief coderen

De laatste stap in het coderingsproces is het selectief coderen van gegevens. De theorie wordt gevormd en uitgewerkt.

"The process of integration and refining the theory" (Strauss & Corbin, 1990: 143)

Wij hebben de stap van het selectief coderen toegepast door het opstellen van een analyseschema, zoals terug te vinden in bijlage 4 (analyseschema werkvormen gebruikt in interviews) en bijlage 5 (analyseschema interviews vs. beeldbegeleidingssessies).

In 'analyseschema werkvormen gebruikt in interviews' maakten we een volledig overzicht van welke tools gebruikt werden, op welke manier deze tools gebruikt werden en welke voor- en nadelen ervaren werden door de deelnemers.

In 'analyseschema interviews vs. beeldbegeleidingssessies' geven we een overzicht van de voor- en nadelen van beide methoden volgens de deelnemende leerkrachten aan dit onderzoek.

8 ANALYSE VAN DE GEBRUIKTE FICHES

Na het beluisteren en transcriberen van de opnames die gemaakt werden tijdens de focusgroepen en beeldbegeleidingssessies, konden we aan de slag met het analyseren van de verzamelde data. We focusten hierbij op de invloed van de ingezette werkvormen op het leerproces en de motivatie van de betrokken leerlingen. Het doel van deze analyse heeft als doel beide onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Om deze data op een duidelijke manier te analyseren, lag de nadruk op de tools uit de tweede pijler uit de *Toolbox Formatieve Evaluatie*, namelijk *leren bijsturen*. Deze tools werden het vaakst uitgetest in taallessen en verschaften ons de meest bruikbare informatie om een antwoord te vormen op onze onderzoeksvragen.

8.1 Invloed van peer-zelfevaluatiemethodieken op leerproces

Zoals in de literatuurstudie reeds werd aangehaald zorgen feedbacktools ervoor dat de leerling een duidelijk beeld krijgt over zijn kennen en kunnen. Het zijn met andere woorden de ideale methoden om een leerling inzicht te laten verwerven over waar hij zich bevindt in het leerproces. Tijdens het analyseren van de verzamelde data viel ons oog op enkele veelgebruikte tools die focussen op peer- en zelfevaluatie. Naast deze tools uit de pijler *leren bijsturen*, zetten de deelnemende leerkrachten twee tools in uit de pijler *leren zichtbaar maken* die ons nuttige informatie verschaften over het leerproces. We bespreken hieronder de invloed van deze tools op het leerproces van leerlingen.

Een eerste tool die het geven van peerfeedback als oogpunt heeft, is *the voice*. Deze tool werd door vier leerkrachten ingezet tijdens taallessen. Het verloop van deze tool is gelijkaardig aan het gelijknamig televisieprogramma: leerlingen geven individueel of in groep een presentatie. Een viertal leerlingen wordt geselecteerd om plaats te nemen in de jury. Zij zitten met hun rug naar de 'deelnemers' en duiden op een lijst aan aan welke criteria de presentatie voldeed. Indien alle criteria afgevinkt werden konden de leden van de jury zich omdraaien. Tijdens elke presentatie zetelen er andere leerlingen in de jury. De leerkrachten die deze tool uittestten, stelden dat dit een ideale werkwijze is om gericht luisteren in te oefenen. Dit is volgens hen voor veel leerlingen nog erg moeilijk.

Door het doorschuifstelsel in deze tool oefenen alle leerlingen op gericht luisteren. Op deze manier kunnen ze elkaar betere en meer gerichte feedback verschaffen en elkaar wijzen op sterke punten en werkpunten met betrekking tot de spreekvaardigheid. Een leerkracht vat het als volgt samen:

“Het was voor de juryleden in deze werkvorm eigenlijk ook een luisteroefening, want zij moesten extra letten op wat er gezegd werd.” (Leerkracht 2; Frans)

Een volgende tool die een positieve invloed heeft op het leerproces is *de reflectiester*. Deze methode werd door twee leerkrachten ingezet. De sterkte van deze tool bevindt zich volgens de leerkrachten in zijn visuele aspect. De begeleidende leerkracht krijgt snel een duidelijk overzicht van welke leerling zich op welk niveau bevindt. Ook voor de leerling biedt dit visuele aspect een meerwaarde: door de duidelijke weergave van eigen sterktes en zwaktes, kunnen de leerlingen hun leerproces in eigen handen nemen. Een leerkracht Engels stelde het volgende:

“De volgende keer kunnen de leerlingen de reflectiester erbij nemen als we een nieuwe opdracht doen. Dan kunnen ze snel zien wat voor hen een uitdaging blijft en waar ze nog op moeten letten.” (Leerkracht 16; Engels)

Ook de *zelfreflectie na een opdracht* is een tool die door enkele leerkrachten werd uitgetest. Deze leerkrachten ondervonden dat de zelfreflectie bijdraagt aan het leren leren van de leerlingen. Leerlingen zien waar ze nog aan moeten werken en waar ze reeds goed in zijn. Dit biedt ook voordelen voor de leerkracht, namelijk inzicht verwerven in wat de leerlingen nog moeilijk vinden waardoor de mogelijkheid ontstaat om een onderwerp te remediëren tijdens een volgende les. In onderstaand citaat benadrukt een leerkracht Frans nogmaals het meest waardevolle aan deze tool in functie van het leerproces:

“Ik denk dat het inderdaad belangrijk is om te gaan kijken wat je nu geleerd hebt over jezelf en hoe je iets ervaren hebt en wat je de volgende keer anders kan doen. Dan leren de leerlingen misschien wat minder voor Frans, maar wel op gebied van leren leren.” (Leerkracht 8; Frans)

Twee leerkrachten deden beroep op het *peerpapier*.

“Ik vond dat wel een goede opdracht, eigenlijk. Na die opdracht beseften de leerlingen wel dat ze het misschien toch niet zo grondig kenden als ze dachten en dat ze het misschien toch nog eens moesten bekijken.” (Leerkracht 5; Frans)

Bovenstaand citaat geeft het pluspunt van deze tool in verband met feedback duidelijk weer: leerlingen zien in waar ze zich bevinden in hun leerproces en hoe deze positie zich verhoudt met de positie van hun medeleerlingen. Dit is een voordeel dat het *peerpapier* gemeenschappelijk heeft met de *wisbordjes*.

De werkvorm *brain – book – buddy – boss* werd tweemaal toegepast, waavan een keer tijdens een individuele schrijfopdracht voor het vak Frans . De begeleidende leerkracht merkte op dat de leerlingen door deze werkvorm zelf fouten opsporen en verbeteren, terwijl de leerkracht dit voordien voor hen deed.

“Mijn ervaring met deze werkvorm was positief omdat hetgeen wat we voordien deden als leerkracht echt corrigeren was: de correctie zelf aanbrengen en zelf voorstellen formuleren om fouten aan te passen. Oké, dat is allemaal zinvol, maar nu komt het van de leerlingen zelf waardoor er ook een extra leerproces is omdat leerlingen echt wel moeten gaan nadenken over ‘Waar zit nu mijn fout?’ en ‘Hoe kan ik dit anders verwoorden?’.” (Leerkracht 14; Frans)

Het gebruik van deze tool komt de zelfredzaamheid van leerlingen in het secundair onderwijs ten goede. Deze vaardigheid ontbreekt nog bij velen volgens de begeleidende leerkracht:

“Wij merken dat er vanuit de lagere school ... Dat is onze ervaring toch, dat er wel een probleem is op vlak van zelfredzaamheid bij de eerstejaars, dat dan ook allicht in de hand wordt gewerkt door de aanpak hier op onze school. [...] Bij deze werkvorm moet je als leerkracht durven loslaten op een bepaald moment. Je moet een zekere vorm van chaos tolereren om eigenlijk een hoger doel te realiseren.” (Leerkracht 14; Frans)

Een laatste tool die feedback over het leerproces verschaft is *het exit-ticket*. De leerkracht die deze tool uittestte haalde aan dat de anonimiteit van deze tool een grote meerwaarde biedt. Doordat de leerlingen elkaars ticket niet te zien krijgen, lijden ze geen gezichtsverlies indien ze een vraag foutief beantwoorden. Daarnaast krijgt de leerkracht een duidelijk beeld over wat de leerlingen wel of niet begrepen tijdens de afgelopen les. Net als bij de *zelfreflectie na een opdracht* schept het *exit-ticket* dus een duidelijk beeld over welke leerstofonderdelen nog remediëring vereisen.

“Anders kan je wel vragen ‘heeft iedereen het begrepen?’ en dan zeggen ze vaak ‘ja, ja’. Op deze manier is dat toch... Het is een hele veilige manier ook vind ik, want ze schrijven dat op voor zichzelf, ze geven dat af aan mij. [...] Ik denk vooral dat beroepsleerlingen misschien ook meer bezig zijn met hun aanzien of hoe zal ik het zeggen? Gezichtsverlies lijden, dingen zeggen waarvan ze schrik hebben dat dat iets doms gaat zijn. Ik merk inderdaad dat die technieken uit die toolbox toch wel handig kunnen zijn daarvoor.” (Leerkracht 4; Engels)

Tijdens het analyseren van de verzamelde data werd ons duidelijk dat bovenstaande tools één gemeenschappelijk minpunt met zich meebrengt dat het leerproces van de leerlingen indirect kan beïnvloeden. Bij elke uitgeteste tool kwam naar voren dat het geven van feedback aan medeleerlingen en aan zichzelf een moeilijke opdracht blijkt voor velen. De deelnemende leerkrachten formuleerden onderstaande redenen die aan de basis van deze moeilijkheid liggen:

- leerlingen voelen zichzelf niet voldoende gekwalificeerd om medeleerlingen te voorzien van feedback, omdat ze het gevoel hebben dat ze de vreemde taal in kwestie zelf niet voldoende onder de knie hebben;
- leerlingen zijn terughoudend tegenover het geven van constructieve feedback: ze willen hun medeleerlingen niet kwetsen;
- leerlingen uit bso- of tso richtingen zijn soms niet in staat fouten in andermans werk op te sporen door gebrek aan kennis;
- leerlingen zijn het niet gewend om zichzelf en anderen te voorzien van feedback, waardoor opmerkingen die ze hebben niet altijd relevant zijn;
- sommige leerlingen accepteren geen feedback van klasgenoten, omdat zij vinden dat de kennis van hun klasgenoten te beperkt is om het werk van een ander te analyseren.

“Ik was nog wat teleurgesteld in de feedback die sommigen gaven. Die zich echt alleen maar hielden aan de dingen die ik al opgeschreven had. Dus dat ze voor de ene of de andere reden toch nog niet genoeg de taal machtig zijn die ze kunnen gebruiken. [...] Maar dat is gewoon een kwestie, denk ik, van dat veel meer te doen.” (Leerkracht 15; Engels)

“Ik heb dat toen met dat filmpje wel duidelijk gezegd in het eerste trimester: mannen, door te zeggen ‘het is goed’ help je je medeleerlingen niet. Het is eerder door suggesties te geven of door te zeggen ‘hier zit nog een foutje’ dat het eindproduct van je medeleerling beter zal zijn. Maar dat is wel een groeiproces in het hoofd van onze leerlingen.” (Leerkracht 12; Engels)

Bovenstaande redenen zijn de oorzaak waardoor peerfeedbacktools hun doel soms misten: het verschaffen van constructieve en gerichte feedback om zo het leerproces van de medeleerlingen positief te beïnvloeden. Deze redenen komen ook sterk overeen met de bevindingen van Kaufman en Schunn, die in 2010 onderzoek voerden naar de weerstand bij studenten tegenover peerfeedback. Zij stelden echter ook wel dat het betrekken van leerlingen bij het beoordelingsproces zeer waardevol is. Training van peerfeedback kan deze weerstand wegwerken (Kaufman & Schunn, 2010). Bovendien heeft het trainen van het geven van feedback ook als voordeel dat de geformuleerde feedback betrouwbaarder en accurater wordt (Topping, 2003).

Kort samengevat kunnen we stellen dat de moeilijkheden die verbonden zijn aan de peerfeedbacktools doorheen de jaren zouden kunnen worden weggewerkt indien men er de nodige aandacht aan geeft in de onderwijspraktijk.

8.2 Invloed van methodieken op motivatie van leerlingen

De tools die hierboven reeds besproken werden blijken niet alleen invloed te hebben op het leerproces van leerlingen. Ook op gebied van motivatie kunnen ze ons heel wat informatie geven. Doordat deze tools de leerlingen een idee verschaffen van waar de medeleerlingen zich bevinden in het leerproces, kunnen ze een bron van extrinsieke motivatie vormen om het eigen leerproces bij te sturen.

De moderne vreemde talen die in dit onderzoek aan bod kwamen zijn Engels en Frans. Zoals in de literatuurstudie reeds vermeld, ondervinden leerkrachten de dag van vandaag meer moeilijkheden om deze vreemde talen te onderwijzen: leerlingen kennen al heel wat verschillende talen en zien het nut er niet van in om nog een nieuwe taal aan te leren. Dit biedt de hedendaagse leerkracht uitdagingen om de leerlingen gemotiveerd te houden voor hun vak. Onderstaande analyse geeft een beeld over welke methodieken invloed hebben op de motivatie van leerlingen binnen het modernevreemdetalenonderwijs en hoe de leerkracht hier het best op kan inspelen om zo de motivatie te verhogen.

Tijdens het analyseren van de data bleek dat peer- en zelfevaluatiemethoden niet enkel stimulerend zijn voor het leerproces. Ook op de motivatie van de leerlingen hebben zij een gunstige invloed.

De eerste twee peer- en zelfevaluatiemethodieken die de motivatie van leerlingen verhoogt zijn *de reflectiester* en *the voice*. Doordat beide werkvormen onder de noemer 'activerende werkvorm' te plaatsen zijn, ervaren leerlingen ze als leuk. Door het gebruik van deze werkvormen krijgen de leerlingen meer zin om talen te leren en daardoor blijft de geziene leerstof ook beter hangen.

“Ze zijn actiever bezig dus ze gaan sowieso meer oppikken. [...] Dus er valt sowieso wel meer rendement uit te halen.” (Leerkracht 14; Frans)

De leerkrachten die *de reflectiester* uittestten gaven ook aan dat deze werkvorm een positieve invloed heeft op de concentratie van de leerlingen doorheen het lesuur:

“We zitten nu bijna op het einde van het lesuur en je ziet dat die nog altijd heel geconcentreerd bezig zijn. Dus dat zijn 50 minuten dat die echt geconcentreerd bezig zijn.” (Leerkracht 6; Frans)

Verder halen de leerkrachten aan dat *the voice* een leuke werkvorm is om mondelinge vaardigheden te testen tijdens de les. De leerlingen genieten van het competitie-element dat in deze werkvorm vervat zit en willen het daarom allemaal goed doen. Deze tool werd driemaal als formatief evaluatiemoment en eenmaal als summatief evaluatiemoment ingezet. De leerkracht die de tool gebruikte voor summatieve doeleinden, gaf aan dat de tool niet ideaal is om tijdens een toetsmoment te gebruiken, aangezien de evaluatie door meerdere personen stresserend kan zijn voor sommige leerlingen. Daarenboven kunnen de draaiende stoelen voor afleiding zorgen voor de leerling die op dat moment geëvalueerd wordt. Door het laatst gegeven argument kan de werkvorm een negatieve invloed hebben op de motivatie van de leerling. De leerkrachten die de tool inzetten voor formatieve doeleinden waren echter wel enthousiast. Hieruit kunnen we concluderen dat het leerrendement van leerlingen hoger ligt indien deze tool effectief gebruikt wordt voor formatieve doeleinden.

“Dat omdraaien is voor diegene die examen aan het afleggen is veel te stresserend. Die waren dus afgeleid en wisten niet meer waar ze toen zaten. Vanaf toen heb ik het anders gedaan. [...] In de plaats van om te draaien, werkte ik met een groene en een rode kaart.” (Leerkracht 6; Frans)

De volgende twee werkvormen die getest werden zijn *peerfeedback* en *zelfevaluatie na een opdracht*. Bij beide tools kwam naar voren dat deze enkel de motivatie op een positieve manier beïnvloeden indien de leerkracht het belang van deze feedbacktools benadrukt. Zoals reeds vermeld vinden leerlingen het onprettig om elkaar te beoordelen. Pas als de leerkracht duidelijk maakt dat ze elkaar vooruithelpen door het geven van nuttige feedback: tips en verbeteringen aanbrengen, doen de leerlingen echt hun best om constructieve feedback te verwoorden. Volgens een leerkracht Engels is uitleggen hoe je feedback vormt een extra stimulans om de motivatie te verhogen. Zo voelen leerlingen zich na verloop van tijd zekerder in het geven van peerfeedback.

“Maar ik denk dat wij dat algemeen gezien veel te weinig doen met dat metacognitieve. Wij zijn daar veel te weinig mee bezig. Leerlingen weten niet waarom wij bepaalde dingen met hen doen en soms moet je dat uitleggen van kijk ‘Dat zijn de voordelen en dat zijn de nadelen. Dit is mijn visie en dat wil ik ermee bereiken en inderdaad nadien ga ik kijken hoe is dat meegevallen. Hoe hebben jullie dat ervaren of wat heb je nu aan jezelf gemerkt?’ Ik vind dat wij daar veel te weinig bij stilstaan terwijl dat net dat voor leerlingen soms ... ik weet niet ... als die de zin van iets zien dan verhoogt de motivatie.” (Leerkracht 8; Frans)

Ook voor het toepassen van een *rubric* blijkt volgens twee deelnemende leerkrachten dat de leerlingbetrokkenheid een belangrijke factor is om de motivatie te verhogen, wat in lijn ligt met de behoefte aan autonomie in de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2000). Als leerlingen de *rubric* zelf mee opstellen of vooraf krijgen, zijn ze op de hoogte van de gehanteerde criteria. Hierdoor doen ze beter hun best om hieraan te voldoen.

Op het gebied van motivatie werden ook tools uit de andere twee pijlers gehanteerd. Uit de pijler *leren in een veilig en stimulerend leerklimaat* werd de tool *verlengde instructie* toegepast. Uit de ervaring van de leerkracht bleek dat de drempel om vragen te stellen door deze tool verlaagd werd, waardoor de leerlingen sneller geneigd zijn om effectief vragen te stellen. Deze werkvorm komt tegemoet aan de behoeften aan autonomie en betrokkenheid uit het ABC van motivatie (Vansteenkiste et al, 2005), waardoor de motivatie verhoogd wordt. Aan de behoefte aan autonomie wordt voldaan door de leerlingen zelf te laten beslissen of ze nood hebben aan de verlengde instructie. De behoefte aan betrokkenheid wordt dan weer gerealiseerd door de bereikbaarheid van de leerkracht: door de vergrote bereikbaarheid van de leerkracht krijgen leerlingen sneller een antwoord op hun vragen en verloopt het leerproces vlotter.

“Maar, dat is heel goed meegevallen en ik denk ook zeker voor degenen die er moeilijkheden mee hebben, dat die precies minder schrik hebben. [...] Ze durven ook in dat klein groepje zeggen ‘ja, mevrouw, dat snap ik toch nog niet zo heel goed’”. (Leerkracht 11; Engels)

In bovenstaande voorbeelden en citaten wordt duidelijk dat de toegepaste tools een gunstige invloed kunnen hebben op de motivatie van leerlingen binnen het modernevreemdetalenonderwijs. Een voorwaarde om de motivatie tijdens het toepassen van deze tools te verhogen is dat de leerkracht het nagestreefde doel bij het gebruik van deze methoden duidelijk communiceert naar de leerlingen toe. Het is pas als de leerlingen het nut ergens van inzien en begrijpen waarom de leerkracht iets doet dat ze zich hiervoor nog beter zullen inzetten.

BESLUIT

Aangezien we met dit onderzoeksproject twee verschillende onderzoeksvragen trachten te beantwoorden, lijkt het ons overzichtelijker om beide onderzoeksvragen individueel te behandelen. Na het doornemen van de nodige literatuur en het analyseren van de verzamelde data, kwamen we tot onderstaande conclusies.

Allereerst kunnen we stellen dat het gebruik van peer- en zelfevaluatiemethodieken zoals voorgesteld in de *Toolbox Formatieve Evaluatie* het leerproces positief beïnvloeden. Wanneer de leerkracht de tools in de praktijk wil inzetten, is het allereerst van groot belang dat de leerkracht feed-up verschaft aan de leerlingen. De leerlingen moeten weten waarom ze een bepaalde opdracht moeten doen en wat de leerkracht van hen verlangt. De volgende stappen van het feedbackproces zullen heel natuurlijk verlopen, aangezien de tools zowel de leerkracht als de leerling duidelijke feedback geven over waar de leerling zich in het leerproces bevindt. Zodra de feedback verschaft werd, is het aan de leerkracht om de leerling te voorzien van feed-forward. Zo weet de leerling wat hij concreet moet ondernemen om zo de vooropgestelde doelen op een autonome manier te bereiken. De tools kunnen dus, samen met de begeleidende leerkracht, zorgen dat de leerlingen de kans krijgen om hun leerproces zelf in handen te nemen.

Verder is het zo dat de leerkracht er zich bewust van moet zijn dat het voor leerlingen niet evident is om gerichte en constructieve feedback te formuleren naar hun medeleerlingen. Leerlingen vinden zichzelf niet ervaren genoeg in het geven van feedback en moeten zichzelf vaak zonder enige voorbereiding in de rol van leerkracht plaatsen. Dit dwingt de leerlingen na te denken op een meta-niveau, wat ze niet gewend zijn. Veel leerlingen zijn bang om hun medeleerlingen te kwetsen en verbloemen daardoor de eigenlijke boodschap, wat overeenkomt met eerder onderzoek naar peerfeedback: een belangrijke voorwaarde voor het geven en accepteren van peerfeedback is het hebben van vertrouwen in elkaar en in het eigen kunnen (Van Boxel, Reumer, Van Os, & Boter, 2008). Dit zorgt er jammer genoeg voor dat de tools soms niet in hun opzet slagen. Dit laatste kan opgevangen worden door veel oefening en door het aanbieden van ondersteuning zoals uitleggen wat feedback is en hoe je goede feedback geeft: alleen zo haal je een zo groot mogelijk leerrendement uit de peer- en zelfevaluatiemethodieken.

Tenslotte moet de leerkracht in het achterhoofd houden dat niet elke leerling even zelfredzaam is. De zelf- en peerevaluatiemethodieken die toegepast werden kunnen echter wel een positieve invloed uitoefenen op deze zelfredzaamheid. Doordat deze methoden de vaardigheid 'omgaan met feedback' inoefenen komt dat het zelfregulerend vermogen van de leerlingen ten goede. Ze moeten voor zichzelf inschatten of ze een bepaald leerstofonderdeel

al dan niet beheersen. De tools ondersteunen hierbij. De leerlingen krijgen dus de kans om hun leerproces in eigen handen te nemen, waardoor ze niet meer continu afhankelijk zijn van het oordeel van de leerkracht. Door middel van de tools krijgen de leerlingen dus meer zelfredzaamheid en een beter inschattingsvermogen van hun eigen kunnen. Het laatste behoort tot de vaardigheid 'omgaan met feedback', die het zelfregulerend vermogen van leerlingen mee ondersteunt. De tools kunnen dus bijdragen tot een verhoogde zelfredzaamheid en een beter inschattingsvermogen van de eigen vaardigheden.

De positieve invloed die peer- en zelfevaluatiemethodieken vertonen op het leerproces zijn ook zichtbaar op het gebied van motivatie.

Het grootste deel van de tools die gebruikt werden tijdens dit onderzoek zijn activerende werkvormen. Doordat deze werkvormen afwijken van de klassieke onderwijsstijl ervaren de leerlingen deze methoden als leuk en brengen ze automatisch een verhoogde motivatie teweeg. Bij tools die de leerlingen in mindere mate als nieuw ervaren, zoals bijvoorbeeld *peerfeedback* en *zelfevaluatie*, is het belangrijk dat de leerkracht het nut van de tool benadrukt. Het is pas als de leerkracht verwoordt dat het geven feedback gelijk staat aan elkaar vooruithelpen dat leerlingen meer gemotiveerd zullen zijn om constructieve en gerichte feedback te formuleren. Een kanttekening hierbij is echter dat leerkrachten vaak het metacognitieve aspect over het hoofd zien tijdens het lesgeven. Tijdens het uitvoeren van het project zagen veel leerkrachten in dat ze meer moeten focussen op dit aspect omdat dit een andere denkwijze naar boven brengt bij de leerlingen en dus ook de motivatie op een positieve manier kan beïnvloeden.

Een ander element dat de motivatie van leerlingen in het moderne vreemdetalenonderwijs verhoogt is leerlingbetrokkenheid. Deze betrokkenheid komt voor in het ABC van motivatie, in 2005 opgesteld door Vansteenkiste et. al, zoals reeds besproken in de literatuurstudie. Enerzijds komt deze leerlingbetrokkenheid aan bod door leerlingen te betrekken bij het opstellen van evaluatiecriteria, zoals dit het geval kan zijn bij een *rubric*. Bij deze manier van werken weten de leerlingen waarop ze geëvalueerd zullen worden, bijgevolg doen ze beter hun best om de gegeven opdracht tot een goed einde te brengen. Anderzijds komt leerlingbetrokkenheid naar voren binnen alle zelf- en peerevaluatiemethodieken die toegepast werden. Doordat de leerkracht de leerling volop betreft in het evaluatieproces van zichzelf en dat van anderen, krijgt hij een beeld van welke doelstellingen reeds behaald werden en welke niet. Dit verhoogt de motivatie om het leerproces in eigen handen te nemen en het (nog) beter te doen.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de tools uit de *Toolbox Formatieve Evaluatie* heel wat informatie verschaffen over het leerproces en de motivatie van leerlingen aan zowel de leerkracht als aan de leerling zelf. Om een tool volledig in zijn opzet te laten slagen is het echter heel belangrijk om de desbetreffende tool vaak in te zetten tijdens de onderwijspraktijk en om ze eventueel door te trekken doorheen de verschillende leerjaren in het secundair onderwijs. Verder is het ook heel erg belangrijk dat leerkrachten inzetten op het zelfregulerend vermogen van leerlingen binnen een leerlijn. Hierdoor kunnen de effecten van de toegepaste methodieken gemaximaliseerd worden. Het toepassen van peer- en zelfevaluatiemethodieken is voor zowel leerkracht als leerling een leerproces dat voor beide partijen met vallen en opstaan mag verlopen.

DANKWOORD

Dit onderzoeksproject is het resultaat van negen maanden intensief samenwerken met verschillende personen en onderwijsinstellingen. We maken van deze gelegenheid dan ook graag gebruik om onze dankbaarheid te uiten naar de mensen die deel uitmaakten van dit project.

Eerst en vooral bedanken we onze promotor, An Leroy, om ons sinds ons tweede opleidingsjaar te vertrouwen met de *Toolbox Formatieve Evaluatie*. Zonder het eigenlijk te weten, maakten we toen al deel uit van dit project binnen het vreemdetalenonderwijs. We twijfelden dus ook geen seconde toen ze de vraag lanceerde om verder mee te werken aan het project rond formatieve evaluatie. Het enthousiasme dat mevrouw Leroy vertoonde over dit onderwerp wist ze over te brengen naar ons beiden. Ze maakte ons bewust van het belang van formatieve evaluatie en de kansen die deze evaluatievorm schept voor leerlingen. Door dit besef hebben we onszelf tijdens de stage 100% toegespitst op het gebruik van formatieve evaluatietools om zo het beste uit onszelf en onze leerlingen naar boven te kunnen halen. De resultaten hiervan dragen we mee in onze latere carrière. Bedankt, mevrouw Leroy voor uw begeleiding, uw inbreng in de structuur van dit onderzoeksproject en om in ons te blijven geloven, al zagen we het soms zelf even niet meer zitten.

Verder bedanken we Debbie De Neve, die ons samen met mevrouw Leroy inwerkte in het reeds bestaande project. Beiden stonden ze steeds klaar met raad en daad als wij even door het bos de bomen niet meer konden zien. Heel erg bedankt voor de constante bereikbaarheid en de uitgebreide hulp en begeleiding waar nodig.

Ook maken we van deze gelegenheid graag gebruik om onze dankbaarheid te uiten naar onze lectoren Engels, Nederlands en Onderzoeks-en rapporteringsvaardigheden die ons de nodige kennis en vaardigheden bijbrachten om het schrijven en uitvoeren van dit onderzoeksproject tot een goed einde te kunnen brengen.

Daarnaast bedanken we nogmaals de deelnemende directie- en leerkrachtenteams voor de inzet doorheen het project. De waardevolle feedback die ze gaven, vormt de basis voor de analyse van de resultaten en voor het besluit dat we konden vormen ter afsluiting van dit onderzoek.

Tot slot danken we onze families, vrienden en vooral elkaar voor de wijze raad, het luisterend oor en de voortdurende en onvoorwaardelijke steun die geboden werd doorheen onze opleiding.

BIBLIOGRAFIE

- Bauwhuis, M. (2019). Beeldcoaching: Oog voor onderwijs. Opgehaald van beeldbegeleiding.com: <http://www.beeldbegeleiding.com/?fbclid=IwAR33A5YciHy84wQbyAgujf5gqzkHVICSjYZ4C25x8bFUYZPI3SLEqiw4ICY>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Bernaerts, W., Leroy, A., & Peetroons, S. (2016-2017). *Leerlingen Opvolgen* [Cursus]. Antwerpen: Karel de Grote-Hogeschool Professionele bachelor Secundair onderwijs.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Clement, M. & Laga, L. (z.d.). *Steekkaarten Doceerpraktijk*. Antwerpen, België: Garant.
- Cocquyt, C. (2013). Peer assessment in het hoger onderwijs: Perceptie van studenten en kwantitatieve content analyse van hun schriftelijke en mondelinge peer feedback [Masterproef]. Opgehaald van UGent: https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/000/RUG01-002063000_2013_0001_AC.pdf
- Deci, E.& Ryan R. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 ,54-67
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). *The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior*. In: *Psychological Inquiry*, 2000, nr. 11, p. 227-268.
- Delabie, M. (2013). *"Ik doe toch mijn eigen goesting!": Kan opvoeding verklaren waarom adolescenten al dan niet regels opvolgen?* [Masterproef]. Opgehaald van UGent: https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/063/182/RUG01-002063182_2013_0001_AC.pdf.
- De Vrind, E. (2015). Hoe leren álle leerlingen in klassen van dertig goed moderne vreemde talen spreken? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(4). 43-45
- De Vrind, E., & Janssens, F. (2016). Adaptieve feedback op gespreksvaardigheid in klassen van 30? Hoe is dat nu mogelijk? *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2). 13-29.
- De Wilde, B. (2018). *Leerlingen motiveren: 8 vragen aan expert Maarten Vansteenkiste*. Opgehaald van Klasse.be: <https://www.klasse.be/125776/hoe-motiveer-leerlingen-vansteenkiste-motivatie/>

De Wilde, B. (2016). *Evalueren is veel meer dan een cijfer geven*. Opgehaald van Klasse.be: <https://www.klasse.be/53042/evalueren-is-meer-dan-cijfer/>

De Wilde, B. (2016). *School zonder punten: het kan perfect*. Opgehaald van Klasse.be: <https://www.klasse.be/53149/school-zonder-punten/>

De Wilde, B. (2018). *Leerlingen motiveren: 8 vragen aan expert Maarten Vansteenkiste*. Opgehaald van Klasse.be: <https://www.klasse.be/125776/hoe-motiveer-leerlingen-vansteenkiste-motivatie/>

Ertmer, P. A., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., Lei, K., et al. (2007). Using Peer Feedback to Enhance the Quality of Student Online Postings: An Exploratory Study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 412–433. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00331.x

Fern, E. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Londen: SAGE Publications Ltd.

Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Gass, S.M., & Mackey, A. (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Greenbaum, T. (1993). *The Handbook for Focus Group Research*. New York: Lexington Books Mac Millan

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Karel de Grote-Hogeschool. (2019). *Toolbox Formatieve Evaluatie*. Opgehaald van Toolbox Formatieve Evaluatie: <https://formatiefevalueren.kdg.be>

Karel de Grote-Hogeschool (2018). *Differentiatie: Voorbeeld ingebedde instructie*. Opgehaald van Toolbox Formatieve Evaluatie : <https://staging2.cipt.be/toolbox/wp-content/uploads/2018/08/voorbeeld-ingebbedde-instructie-Engels-2-A-stroom.pdf>

Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387–406. doi:10.1007/s11251-010-9133-6

Krueger, R. & Casey, M.A. (1988). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Londen: SAGE Publications Ltd.

Katholieke Universiteit Leuven. (2019). *Peerfeedback*. Opgehaald van: https://www.kuleuven.be/onderwijs/evalueren/feedback/peer_fb?fbclid=IwAR1urKN8IXEhnG2Bbq0_mp48c986mrJjldBSRie4nC7jldI4LbYu5uibzTs

Ledingham, M.A., Burning S.D. & Wilson, L.J. (1999). Time as an indicator of the perceptions and behavior of members of a key public: Monitoring and predicting organization-public relationships. *Journal of Public Relations*, 11(2). 167-183

Liu, N-F, Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education* 11, 279-290.

Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mason, B.J. & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. Center for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln: 14. Opgehaald van <http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>

Merton, R. (1990). *Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. New York: Simon & Schuster.

Mortelmans, D. (2007). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.

Mory, E.H. (2004). Feedback research review. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 745-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Poullisse, N. (2002). Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen?. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(2). 3-13.

Roy Lyster, Kazuya Saito and Masatoshi Sato (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40

Schuit, H., de Vrieze, I. & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Opgehaald van Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit, via: <https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/Motiveren%20RdMC%202011.pdf>

Shute, J. (2008). Focus on Formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Een conceptuele en empirische analyse van leerkrachtstijlen vanuit theorieën over ouderlijke opvoedingsstijlen en de zelf-determinatietheorie. *Pedagogische Studietoelichting*, 83, 419-431.

Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & van der Vleuten, C. (2013). *Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Review Studie uitgevoerd in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO.

Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (Eds.). (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of Self-Determination Theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi:10.1016/j.dr.2009.11.001

Song, S.H. & Keller, J.M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 5-22.

- Spectrumschool Deurne. (2019). *Waarom GO! Spectrumschool?: Puntenloos evalueren*. Opgehaald van: <https://www.spectrumschool.be/?fbclid=IwAR2pKztDA1kqF0RVOIgXT69cIYIsRIfIwvEtOkqIetHbDopHusuarGK8wY>
- Stewart, D. & Shamdasani, P. (1991). *Focus Groups. Theory and Practice*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londen: SAGE Publications Ltd
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.
- Topping, K. (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising New Modes of Assessment: In search of qualities and standards* (Vol. 1, pp. 55–87). Kluwer Academic Publishers. Opgehaald van <http://www.springerlink.com.proxy.lib.odu.edu/content/h743345073237g38/>
- Vandeputte, S. (2014). Breed evalueren: Omgaan met verschil in leren en in zijn. *Impuls*, 45 (2), 74-83.
- Vansteenkiste, M. (n.d.). *Moetivatie of motivatie? De lerarenopleider als motiverende coach* [Lezing]. Opgehaald van: <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/Plenaire%20lezing%20Maarten%20Vansteenkiste.pdf>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Vansteenkiste, M, Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). *Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces*. In: Begeleid zelfstandig leren, aflevering 16, februari 2007, p.37-58
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2008). *Ontwikkelingspsychologie Deel II*. Leuven: Acco
- Van Boxel, P., Reumer, C., Van Os, W., & Boter, J. (2008). De inzet van online peer assessment als formatief en summatief. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26(4), 229–246.
- Van Noort, R. (2004). Zelfsturing en zelfregulatie. Op zoek naar kenmerkende competenties van de nieuwe professional. *HRD Thema* 2004 (1), 33-38.
- William, D. (2013). Cijfers geven helpt niet. *Didactief*, 27-28.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson Education Ltd.

BIJLAGE 1: VOORBEELDFICHE TERUG TE VINDEN OP TOOLBOX FORMATIEVE EVALUATIE¹

DIFFERENTIATIE

VOORBEELD INGEBEDDE INSTRUCTIE

Taal	Engels
Focus	Vocabulary: clothing ²
Doelgroep	Tweede jaar eerste graad A-stroom

KdG Karel de Grote
Hogeschool

Kort & bondig: Door de leerlingen die zich nog niet in staat voelen om een opdracht zelfstandig uit te voeren extra ondersteuning te bieden in de vorm van een stappenplan, kunnen ook deze leerlingen een succeservaring beleven. Gaandeweg wordt de ondersteuning afgebouwd, zodat uiteindelijk zo veel mogelijk leerlingen zelfstandig werken.

Stap 1:

Alle leerlingen verwerven tijdens het eerste deel van de les nieuwe woordenschat in verband met kleding en oefenen de leerstof in door geleide oefeningen te maken.

Stap 2:

In het tweede deel van de les beschrijven de leerlingen de outfit van hun ideale vriend(innet)je in verschillende situaties. De leerlingen die zich zeker van hun stuk voelen doen dat zelfstandig. De leerlingen die onzekerder zijn maken gebruik van ingebedde instructie in de vorm van een schrijfkader:

Talking about clothes

Questions:

- What clothes should your boy/girlfriend wear? Why?
- Which clothing shouldn't your boy/girlfriend wear? Why
- What does he/she need to wear during the summer/winter?
- What does your boy/girlfriend need to wear to formal events?
- What does your boy/girlfriend need to wear to school?
- Which colour looks best on your boy/girlfriend?
- What accessories should your boy/girlfriend wear?

Answers:

I would like my boy/girlfriend to wear ... because ...
My boyfriend/girlfriend isn't allowed to wear ... because ...

In winter he/she has to wear ...
In summer he/she has to wear ...

For more formal events he/she can wear ...
For school he/she can wear ...

My boy/girlfriend can wear ... as an accessory.
The colour that suits my boy/girlfriend the most is ...



TIP: Use the box on page 212 of your book to describe the patterns of clothes.

¹ Dit voorbeeld werd ontwikkeld door Lauren Claes, studente aan de opleiding Professionele Bachelor in het Onderwijs: Secundair Onderwijs van de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen.

BIJLAGE 2: OVERZICHT VAN DE DEELNEMENDE LEERKRACHTEN

Tabel 1: *Overzicht deelnemende leerkrachten*

<i>Nr.</i>	<i>School</i>	<i>Gender</i>	<i>Ervaring in het onderwijs</i>	<i>Ervaring in de school</i>	<i>Vak</i>	<i>Opleiding</i>
1	A	man	21j	20j	Frans	Professionele bachelor secundair onderwijs
2	A	vrouw	21j	20j	Frans	Master vertaler
3	A	vrouw	36j	32j	Engels	Professionele bachelor secundair onderwijs
4	A	man	12j	10j	Engels	Professionele bachelor secundair onderwijs
5	B	vrouw	13j	13j	Frans	Master Romaanse Talen
6	B	vrouw	24j	21j	Frans	Professionele bachelor secundair onderwijs
7	B	man	13j	13j	Nederlands	Master Germaanse Talen
8	B	vrouw	13j	13j	Frans	Professionele bachelor secundair onderwijs
9	B	vrouw	10j	9j	Engels	Master Vertaalkunde
10	B	vrouw	14j	12j	Nederlands	Master Taal- en letterkunde
11	B	vrouw	15j	14j	Engels	Professionele bachelor secundair onderwijs
12	B	vrouw	10j	10j	Engels	Master vertaler
13	B	vrouw	20j	20j	Nederlands	Professionele bachelor secundair onderwijs
14	C	man	17j	17j	Frans	Master Romaanse taal- en letterkunde
15	D	vrouw	8j	6j	Engels	Master Taal- en letterkunde
16	D	vrouw	3j	3j	Engels	Professionele bachelor secundair onderwijs
17	D	man	12j	12j	Engels	Master Germaanse Talen

BIJLAGE 3: LEIDRAAD FOCUSGROEP DATAVERZAMELING

FORMATIEVE EVALUATIE

Aandachtspunten tijdens afname interview

- Aandacht hebben voor de attitudes van leerkrachten t.a.v. formatieve evaluatie
- Zorgen dat iedereen tijdens het gesprek aan het woord komt

Opmerkingen bij dit document:

- Deelnemers komen naar de sessie met één fragment van 2 min. Dit kan een fragment zijn van een actie waar ze trots op zijn, iets wat werkte of niet werkte, moeilijker ging dan verwacht of waar ze vragen over hebben. Deze fragmenten moeten iets vertellen over waar de leerkracht nu staat, waar hij/zij mee bezig is. Het is ook mogelijk dat deelnemers ontwikkeld materiaal meebrengen en tonen aan de andere deelnemers
- Tijdsbewaking is belangrijk, er is kwartier per deelnemer. Dit betekent dus dat de deelnemers goed voorbereid moeten zijn: eventueel eigen laptop meebrengen, minuten noteren van fragment, duidelijke vraag ...
- Wij gaven ons akkoord dat de beelden niet verspreid worden, druk daar nog eens op bij de deelnemers.

Stap 1: Kort inleidend gesprek

(deelnemer met zijn vraag en zijn acties staat centraal)

Maak duidelijk dat alles wat er in deze sessie gezegd wordt, binnen deze groep deelnemers blijft.

- Hoe voelde het om tijdens de les gefilmd te worden? Ging dit gemakkelijker dan de vorige keer?
- Op welke manier gingen leerlingen om met de camera?
- Hoe kijk je terug op het materiaal dat je ontwikkeld hebt?
- Wat is de reden dat je net deze fragmenten/dit fragment/materiaal gekozen hebt? Als de fragmenten betrekking hebben op de leerintentie/leervraag, kort even de leerintentie/leervraag benoemen, dit is de bril die je als kijker opzet bij het bekijken van het fragment/materiaal.

Stap 2: Kijken naar het filmfragment

(persoon met zijn realiteit, gedrag emoties en motieven staat centraal)

1. Deelnemer geeft de kijkers de **context** die nodig is om het beeld te vatten (info over school, klas, mentor,...) en legt uit waarom hij net dat beeld wil tonen. Peil naar de vraag die de deelnemer hierbij heeft: Wil hij/zij bevestigd worden in wat hij doet? Wil hij/zij alternatieven krijgen? Welke focus heeft de leerintentie? Welk stuk heb je gebruikt uit de toolbox en waarom heb je dat gekozen om te doen?
2. Samen kijken naar het **fragment**.

3. **Bespreking** (gebruik de vragen die relevant zijn...)

- Rondvraag aan de andere deelnemers:
 - Begrijp/zie je ook wat de deelnemer met dit fragment wil aantonen?
 - Zie je nog andere aspecten in de film die belangrijk kunnen zijn in deze bespreking?
- Aan de deelnemer (eventueel de fragmenten in stukken opnieuw laten zien)
 - Overloop wat je doet in dit fragment, welk gevolg heeft dat op de leerlingen?
Welk gevolg heeft dat op de les?
 - Wat wilde je bereiken? Heb je dat bereikt?
 - Wat voelde je op dat moment?
 - Waar denk je dat leerlingen mee bezig waren? Wat wilden zij?
 - Welke sterk punt van jou als leraar komt in dit fragment aan bod?
 - Welke werkpunt van jou als leraar komt in dit fragment aan bod?
 - Heb je dat nog al gehad? Weet je hoe dat komt? Wat zou je nog kunnen doen?
 - Hoe zou je willen dat deze scène verliep? Wat zou je dan anders moeten doen? Wat zou je meer/minder willen?
- Aan de andere deelnemers:
 - Wat is je eerste indruk bij dit fragment? Wat zijn dingen die je zijn opgevallen of vreemd vindt?
 - Objectieve bespreking: Wat zie je de deelnemer doen? Welk gevolg heeft dat op de leerlingen? Wat doen zij?
 - Subjectieve bespreking: Wat vind je van die actie? Wat willen leerlingen? Waar zijn ze mee bezig? Wat wil de deelnemer volgens jou? Waar is hij/zij vooral mee begaan?
 - Welke sterke kant van deze deelnemer komt in dit fragment aan bod?
 - Welk werk punt komt in dit fragment aan bod?
 - Hebben jullie dit ook al gehad? Weet je hoe dat komt? Wat kan in zo'n geval helpen?

Stap 3: Afronding

Geef de deelnemer even bedenktijd, laat alle andere deelnemers iets opschrijven van wat ze uit dit gesprek haalden. (ook bruikbaar voor het gesprek achteraf)

Mogelijke vragen:

- Wat behoud je? Wat ga je doen waardoor het volgende keer beter loopt?
- Wat heb je uit deze bespreking gehaald? Wat levert het op? Wat ga je proberen?
- Wat wil je precies anders? Hoe wil je dat leren?
- Hoe was het voor jou om deze bespreking te doen? (als feedback voor LTB)

Welke factoren belemmerden jou om met de toolbox aan de slag te gaan?

BIJLAGE 4: ANALYSESCHEMA WERKVORMEN GEBRUIKT IN INTERVIEWS

REFLECTIESTER (Lkr. 6, Lkr. 16)	
<p><i>Algemeen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Lkr. 6 maakte een variant op de reflectiester → opdrachten op verschillende niveaus gemaakt en in enveloppen gestoken. Wanneer de lln klaar waren, mochten ze de ster inkleuren met de kleur die op de enveloppe stond. De lln werkten in groepjes van twee, maar de ster vulde ze individueel in. ⇒ lkr kan snel zien op welk niveau een lln zit.</i> <i>Lkr. 16 werkte een groepswerk uit rond familie met oefeningen op verschillende niveaus. Elk niveau kreeg een kleur en alle vragen werden op die kleur afgedrukt en in een gekleurde enveloppe gestoken. Alle leerlingen moesten van beneden naar boven werken en het hoogste niveau op hun eigen tempo behalen. Na 2 opdrachten moesten de leerlingen zichzelf corrigeren. Nadien moesten de leerlingen een diagram inkleuren om duidelijk te maken welke doelstellingen ze al bereikt hadden.</i> 	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ lln konden zelf duidelijk zien wat ze al goed beheersten en wat niet. Dus ze hadden de controle over hun leerproces in eigen handen. (F) ➤ De reflectiester ligt op de hoek op de bank vd lln → lkr kan snel zien wat de lln nu al wel of niet goed beheersen en op welk niveau ze zitten a.d.h.v. de kleurencode. = visuele werkvorm voor zowel lkr als lln. (F) ➤ Frans is een vak dat niet zo aantrekkelijk is voor de lln. Door zo'n werkvormen toe te passen, krijgen de lln meer zin/motivatie om Frans te leren en blijft de geziene leerstof beter hangen. Dit is een belangrijke stap zeggen de lkr. (M) ➤ lln vonden de werkvorm zo leuk dat ze doorheen het lesuur geconcentreerd bezig waren. (M) ➤ Handige tool die de lln kunnen bijhouden in hun map. Bij de volgende les kunnen de lln teruggrijpen naar de ster en snel doorhebben wat voor hun nog een uitdaging is en waarop ze moeten letten. (F) ➤ Zeer visueel: leerkracht kan door de kleur van de ster snel zien op welk niveau een lln zit. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kan tijdrovend zijn omdat de meeste lln het niet gewend zijn om zichzelf te evalueren (F)

BRAIN BOOK BUDDY BOSS (Lkr. 6, Lkr. 14)	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bij deze werkvorm hebben de lln een extra leerproces. Ze gaan zelf hun fouten opsporen en verbeteren terwijl voordien de lkr dit meteen corrigeerde. (F) ➤ Er ontstaat door deze werkvorm meer 'chaos' in de klas omdat de lln mogen overleggen met hun burens. Dit moet je als lkr leren loslaten omdat er een hoger doel wordt nagestreefd, namelijk zelfredzaamheid ontwikkelen bij de lln. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lln missen zelfredzaamheid, daardoor gaan ze in het begin nog te snel teruggrijpen naar de laatste 'B'. Veel oefening is hiervoor nodig. (F)

3 MINUTEN DENKTIJD (Lkr. 7)	
<p><i>Algemeen:</i> Lkr. 7 liet zijn leerlingen - met het oog op het examen - zelf examenvragen opstellen en daarbij formuleren wat ze moeten kennen en kunnen om die vragen op te lossen ⇒ doel: zelf een leerstofoverzicht maken.</p>	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leerlingen willen het goed doen en stellen daarom veel vragen. (M) ➤ Leerlingen raken meer betrokken bij het leerproces. (M) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soms weerstand van leerlingen "dat is uw job hé". (M) ➤ Leerlingen vinden het moeilijk om zich in de rol van leerkracht te plaatsen → groeiproces. (M)

BEGINTAAK EN EXIT-TICKET (Lkr. 4)	
<p><i>Algemeen:</i> Lkr. 4 startte een les Engels (bso) rond de Amerikaanse Revolutie door twee vragen op het bord te schrijven. De leerlingen probeerden deze vragen te beantwoorden voor de les. Na de les konden de leerlingen hun antwoorden aanvullen in een andere kleur.</p>	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Goede manier om te zien of leerlingen iets hebben opgepikt van de les, zonder 'gezichtsverlies' te lijden (vooral belangrijk bij bso-leerlingen?) (F) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ /

RUBRIC (Lkr. 6, Lkr. 8)	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Als de lln de rubric mee opstellen of deze vooraf krijgen, weten ze precies waarop ze moeten letten en waarop ze beoordeeld zullen worden. (M) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ /

VERLENGDE INSTRUCTIE (Lkr. 11)	
<p><i>Algemeen:</i> <i>Lkr. 11 een herhalingsles rond the present simple en the present continuous. Leerlingen die extra uitleg willen, komen vooraan zitten.</i></p>	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ leerlingen die moeilijkheden hebben, hebben minder schrik om vragen te stellen (M) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ /

ZELFREFLECTIE NA EEN TOETS (Lkr. 11)	
<p><i>Algemeen:</i> <i>Lkr. 11: na een herhalingstoets Engels moeten de leerlingen een zelfreflectie invullen over diezelfde toets. Nadien overlopen leerkracht en leerlingen kort hoe de toets verliep en geeft de leerkracht tips om het in het vervolg anders aan te pakken.</i></p>	
voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ verklaring voor het behaalde resultaat (F) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Groeiproces, moet doorheen de hele schoolloopbaan geoefend worden. (F)

WISBORDJES (Lkr. 9)

Algemeen:

Lkr. 9: in een les rond werkwoordspelling (Engels) krijgen leerlingen per twee een whiteboard om vragen te beantwoorden.

voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none">➤ Eye-opener: leerlingen beseffen dat ze dat leerstofonderdeel nog eens moeten studeren voor het examen (F)	<ul style="list-style-type: none">➤ /

THE VOICE (Lkr. 3, Lkr. 6, Lkr. 16)

voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none">➤ Goede oefening op gericht luisteren, iets wat Iln nog steeds moeilijk vinden (F)➤ Doordat elke Iln eens in de jury heeft moeten zitten, heeft elke Iln kunnen oefenen op gericht luisteren. (F)➤ De jury was zeer gefocust op hetgeen wat de Iln vooraan kwam presenteren, omdat ze daarna duidelijke feedback aan de Iln moesten verschaffen. De gehele klas bleef zo doorheen de presentatie zeer rustig, wat aangenaam is voor de Iln vooraan. (M)➤ De Iln vinden deze activiteit erg leuk, maar er zou nog meer enthousiasme kunnen opgewekt worden als de leerlingen bijvoorbeeld een belletje krijgen om zo te laten weten dat ze gaan omdraaien. (M)➤ Leuke manier om mondelinge vaardigheden te testen tijdens de les (niet op punten). De Iln vinden dit een leuke werkvorm. (M ↑)➤ De Iln genieten van het competitie-element dat in deze werkvorm verwerkt is. Daardoor willen ze het allemaal erg goed doen. (M ↑)	<ul style="list-style-type: none">➤ sommige leerlingen hielden zich echt enkel aan de vooropgegeven criteria → kwestie van oefening (F)➤ Deze werkvorm slaagt soms niet omdat de Iln moeilijkheden hebben met het geven van feedback. Ze vinden het moeilijk om negatieve zaken te verwoorden, want ze willen niemand kwetsen. Daarnaast zijn leerlingen uit tso en bso minder goed in het opsporen van fouten in iemand anders zijn werk. Dit gegeven zorgt ervoor dat de Iln vooraan niet alle feedback krijgt die ervoor kan zorgen dat hij groeit. (F)➤ Het omdraaien met de stoel was veel te stresserend voor de Iln die vooraan zijn mondelinge voordracht was aan het doen. Ook werd Iln vooraan hierdoor afgeleid en was hij/zij even de kluts kwijt in het midden van de presentatie. (M ↓) → Variant gecreëerd: i.p.v. om te draaien werkte de jury met kleurencodes: groen = alles staat erin en rood = er ontbraken bepaalde gegevens. Na de presentatie en feedback van de jury mocht de Iln vooraan zijn fouten nog bijsturen om zo nog extra punten te verdienen. (M ↑)

PEERFEEDBACK (Lkr. 5, Lkr. 12, Lkr. 17)

Algemeen:

Lkr. 4 startte een les Engels (bso) rond de Amerikaanse Revolutie door twee vragen op het bord te schrijven. De leerlingen probeerden deze vragen te beantwoorden voor de les. Na de les konden de leerlingen hun antwoorden aanvullen in een andere kleur.

voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas als de lkr duidelijk maakt wat de intentie is van peerfeedback, namelijk elkaar helpen en tips geven om het beter te doen, dan gaan de lln beter hun best doen om nuttige feedback te vormen/te geven. (M) ➤ Om ervoor te zorgen dat de lln hun mondelinge feedback deftig is, kan je het best samen met hen overlopen hoe een feedbacksessie verloopt + bepaalde zinnen geven die ze in hun feedback kunnen verwerken (op het bord een schema noteren + zinnetjes zoals 'you must try to work on' i.p.v. 'this wasn't good'). Zo kunnen de lln hun feedback beter structureren en is de opbouw ook logisch. (M) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De lln vinden het moeilijk om mondelinge feedback te formuleren voor hun medeleerlingen. Schriftelijk lukt beter als de criteria staat opgesomd in een evaluatiekader. ➤ Lln vinden het raar om feedback te geven aan elkaar omdat ze zichzelf zien als 'niet gekwalificeerd genoeg'. ➤ De lln hebben de neiging om positief te gaan antwoorden omdat ze schrik hebben om hun medeleerlingen te kwetsen. ➤ Velen het gevoel dat ze zelf het Frans niet goed beheersen en daarom ook niet het recht hebben om anderen op hun gebruik van het Frans te bekritisieren. ➤ Sommige lln hebben niet genoeg kennis om bijvoorbeeld hun buurman te voorzien van goede feedback (bv: ze vangen geen fouten op). ➤ Sommige lln vinden het niet fijn dat een medeleerling commentaar op hun werk mag geven. Ze vinden medeleerling niet gekwalificeerd daarvoor. ➤ Voor tso'ers blijkt dit toch een moeilijke opdracht te zijn. Ze vinden het moeilijk om anderen hun antwoorden te verbeteren omdat ze zelf nog veel fouten maken en dus niet snel inzien of de andere zijn antwoorden nu wel of niet correct is. (F) ➤ tso'ers hebben de neiging om alleen met 'ja' of 'nee' te antwoorden bij de lijst van de criteria terwijl tso'ers een meer uitgebreide uitleg zullen geven en de gemaakte fouten ook zullen neerschrijven. ➤ Lln hebben de neiging om altijd met positieve feedback te eindigen, waardoor ze de echte boodschap verstoppert. ➤ Lln voelen zichzelf onzeker om verantwoordelijkheid te nemen voor een observatie die ze

	<p>maakten. Ze zien zichzelf niet als de geschikte autoriteit om feedback te geven en vinden het daarom spannend om hun eigen feedback te communiceren naar hun medeleerlingen toe.</p>
--	---

ZELFREFLECTIE NA EEN CONTRACTWERK/SPREEKOPDR. (Lkr. 8, Lkr. 6, Lkr. 12)

Algemeen:
Lkr. 6 heeft de zelfreflectie gegeven bij het uitvoeren van een contractwerk. Ze werkte hierbij met een schaal. De lln moesten aangeven hoe ze het contractwerk hadden ervaren. De schaal focuste op verschillende criteria: bv. hoe verliep het zelfstandig werken, ICT vaardigheden, etc.
Ook moesten de lln goed aanduiden wat ze nu al wel of niet hadden gedaan vd opdrachten. Zo konden ze de volgende les snel oppikken waar ze waren gebleven. Bovendien konden de lln ook vrije feedback geven aan de lkr over het contractwerk. Daar konden ze dan ook nog eventuele vragen kwijt aan de lkr.

voordelen	nadelen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ondanks dat deze werkvorm veel tijd in beslag neemt, is het toch heel nuttig voor de lln. De lln moeten van zichzelf goed kunnen zien hoe ze gefunctioneerd hebben en wat hun nu ligt of niet ligt. Bovendien kan de lkr dan ook te weten komen wat de lln van een bepaalde activiteit vonden en of het nu een hoog leerrendement had of niet voor de lln. (M & F) ➤ Door die zelfreflectie te doen na een activiteit leren ze niet alleen voor Frans, maar leren ze ook over zichzelf en komt leren leren meer centraal te staan. (F) ➤ Lln kunnen teruggrijpen naar de zelfreflectie wanneer ze in de toekomst nog eens een contractwerk doen. Zo kunnen ze zien waar ze de vorige keer moeilijkheden mee hadden en kunnen ze daarop letten. (F) ➤ Lln zijn in het algemeen veel strenger en correcter als ze zichzelf moeten evalueren. ⇔ peerfeedback (F) ➤ Een zelfreflectie na een toets geeft de lkr meer inzicht in wat de lln wel of niet moeilijk vonden. De lkr kan hier rekening mee houden en bijvoorbeeld de moeilijke zaken in de volgende les herhalen OF extra punten uitdelen als ze hun test corrigeren. (F) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lkr leggen veel te weinig uit aan de lln waarom ze bepaalde activiteiten in de praktijk ondernemen. Pas als er duidelijk wordt gemaakt waarom ze de lln laten doen aan zelfreflectie dan staan de meesten er meer voor open en doen ze dit veel serieuzer. (M↑)

PEER-PAPIER (Lkr: 12, Lkr. 5)

Algemeen:

- Variant Lkr.12: Iln zien elkaar antwoorden en kunnen elkaars antwoord verbeteren/aanvullen.
- Variant Lkr. 3: Iln zien elkaars antwoorden niet en vouwen het blad om in een waaier. Ze verbeteren elkaars antwoord niet. Bij deze variant kunnen de Iln elkaars antwoorden niet overschrijven.

voordelen

- Ondanks dat de Iln in groepjes zitten verloopt de activiteit rustig. Sommige Iln krijgen wel door dat ze het onderwerp nog niet helemaal in de vingers hebben wanneer ze de anderen hun antwoorden zien. (F)
- Iln beseffen door deze opdracht dat ze de leerstof toch nog niet zo goed beheersen dan ze eigenlijk dachten. (F)

nadelen

- Voor tso'ers blijkt dit toch een moeilijke opdracht te zijn. Ze vinden het moeilijk om anderen hun antwoorden te verbeteren omdat ze zelf nog veel fouten maken en dus niet snel inzien of de andere zijn antwoord nu wel of niet correct is. (F)

BIJLAGE 5: ANALYSESHEMA INTERVIEWS TOOLBOX VS. BEELDBEGELEIDINGSSESSIES

Toolbox		Beeldbegeleidingssessies	
Voordelen	Nadelen	Voordelen	Nadelen
<p><u>Praktische voorbeelden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Concrete praktische informatie waar leerkrachten op korte termijn zelf mee aan de slag kunnen. (lkr. 14) -Voor grote groep toegankelijk. (lkr. 14) -Biedt extra structuur om formatieve evaluatie stapsgewijs toe te passen. (lkr.10) <p><u>Tools:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Bevat tools die je kan blijven gebruiken. (lkr. 14) -Kleinere drempel om tools toe te passen (lkr.11) -Multi-inzetbaar. (lkr.13) -Breed inzetbaar, ook buiten school. (lkr.10) -Lijken op het eerste zicht niet spectaculair, maar iets moet niet spectaculair zijn om te werken. (lkr.10) -Als ik vastzit met een lesonderwerp, ga ik wel nog eens kijken op de toolbox. (lkr.10) -Inzetbaar binnen andere vakken. PAV leent zich hier heel erg toe. (lkr.4) <p><u>Fiches:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Geven een goed idee "zo kan het". (lkr.10) 	<p><u>Praktische voorbeelden:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Je moet vaak iets zien werken voordat je het zelf uitprobeert. (lkr.10) <p><u>Tools:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Geen kant-en klaar materiaal, moet aangepast worden. (lkr.10, lkr.13, lkr.7) -Ik moet toch nog gedwongen worden om dingen uit de toolbox toe te passen. (lkr.7) 	<p><u>Contactmomenten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -In die mate beperkt dat het geen zware opgave werd. (lkr.14) -Bewuster bezig met formatieve evaluatie door 'druk' die opgelegd wordt door deadline gesprek (lkr.11) -Gesprekken na uittesten zijn nuttig. (lkr.9) -Feit dat je vrij geroosterd wordt en beelden moet hebben is een stimulans om de tools te gebruiken. (lkr.4) <p><u>Delen van info met collega's:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Nuttig om tools concreet toegepast te zien worden (lkr.9) -Tips en tricks om tools toe te passen (lkr.9) -Inspirerend om te zien wat anderen gedaan hebben. (lkr. 10) -Gesprekken gaan dieper in op toepassing van de tools dan in de leraarskamer. (lkr.7, lkr. 10) -Als iemand iets heeft uitgewerkt en dat dan deelt met de collega's heb je zelf minder denkwerk (lkr.4) 	<p><u>Contactmomenten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Er bestaat een druk omdat je iets moet tonen. (lkr.3) <p><u>Filmen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Filmen blijkt voor velen nog een drempel. <p><u>Delen van info met collega's:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Er moet voldoende vertrouwen zijn tussen collega's om beelden te delen. (lkr.13, lkr.7) <p><u>Afsluiten onderzoek:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Jammer dat er geen afsluitende sessie was met alle deelnemende leerkrachten. (lkr.10)